

GISELLE MOURA SCHNORR

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA  
FILOSÓFICA LIBERTADORA

CURITIBA

2006

GISELLE MOURA SCHNORR

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA  
FILOSÓFICA LIBERTADORA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Bauduíno Horn

CURITIBA

2006

Para Gustavo e Gabriel com amor

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>iv</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>v</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>x</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>

### **I EDUCAÇÃO, ESCOLA E ENSINO DE FILOSOFIA NO**

<b>NÍVEL MÉDIO.....</b>	<b>12</b>
1.1 Situando a Educação e a Escola.....	12
1.2 Escola de Ensino Médio: Determinantes Históricos e Políticos.....	22
1.3.A Defesa do Ensino de Filosofia na Escola de Ensino Médio.....	37

### **II FILOSOFIA E EDUCAÇÃO COMO LIBERTAÇÃO.....**

2.1 Filosofias da Libertação.....	47
2.1.2 As Contribuições de Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea.....	52
2.1.3 A Filosofia como História das Idéias: Arturo Andrés Roig.....	54
2.1.4 Geocultura em Rodolfo Kusch.....	57
2.1.5 Enrique Dussel: A Filosofia como Ética da Libertação.....	59
2.1.6 Diálogos Filosóficos Norte –Sul.....	64
2.1.7 A Filosofia Intercultural.....	65
2.2 Educação Libertadora.....	67

<b>III A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA COMO EXPERIÊNCIA LIBERTADORA.....</b>	<b>75</b>
3.1 Ensino de Filosofia e a Experiência do Estudante.....	81
3.2 Professor de Filosofia, Filósofo?.....	90
3.3 Conhecimento como Objeto de Reflexão e Revisão Ética e Crítica.....	95
<b>IV FILOSOFIA E EDUCAÇÃO COM AS LUTAS POPULARES.....</b>	<b>103</b>
4.1 Um Lugar Chamado IFIL .....	103
4.2 A Metodologia de Trabalho Educativo.....	117
4.3 Subjetividade e Educação Libertadora.....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>
I Carta de Gramado.....	151
II Moção em Defesa da Filosofia no Ensino Médio.....	152
III Declaração de Paris para a Filosofia.....	154
IV Consulta aos Associados ao IFIL.....	156
V Roteiro das Entrevistas.....	157
VI Carta de São Leopoldo.....	160

## RESUMO

A temática central deste trabalho é o Ensino de Filosofia no Nível Médio. Ensinar Filosofia é perguntar sobre o **quê, como e porque** ensinar. A Filosofia que ainda não possui uma tradição consolidada no currículo do Ensino Médio, é aqui desafiada a ampliar a si mesma, para além de um único marco cultural (Europeu). Abrimos, então, um campo pouco explorado: o das contribuições da Filosofia Latino-americana, da Libertação e da Pedagogia Libertadora. Apresentamos o estatuto teórico destas Filosofias e dialogamos com filósofos-educadores, do Instituto de Filosofia da Libertação – IFiL - que desenvolvem atividades educativas tendo como referencial teórico-prático a Filosofia da Libertação. O que significa fazer filosofia com os sujeitos? Como é este fazer filosófico e educativo? Que contribuições teriam para a Educação e a Escola? E para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio? Perguntamos acerca da contribuição da filosofia e seu ensino como práxis de libertação na Escola. Nesta perspectiva, a problemática em torno do sentido e função do ensino médio na formação dos adolescentes e jovens, as contraditórias relações entre escola e mundo do trabalho; entre escola e juventude podem e devem ser objeto do filosofar na e com a escola. A socialização de experiências e concepções aqui iniciadas explicitam que num movimento coletivo, criativo, crítico e de lutas é possível um filosofar comprometido com o povo e suas lutas. Ensinar filosofia é inerente ao filosofar, pois não há filosofia sem ensino, assim como não há ensino sem pesquisa, nem ensino sem os sujeitos. Num campo contraditório como a Escola, buscamos conhecer outros caminhos para a educação e a filosofia, levando em conta a subjetividade, a ética, a estética, a política. Acreditamos numa escola que parte das vivências dos estudantes, da cultura, da realidade brasileira, latino-americana e que precisa encontrar-se com esse modo de filosofar que afirma o Outro em sua singularidade como condição mesma de qualquer filosofia. A filosofia como experiência de libertação nos desafia a transformação da própria filosofia e de nós mesmos, para além do sujeito como representação, deixando de ser filosofia monocultural e afirmando-se polifônica, plural, ética-crítica, práxis. É filosofia como produção de conceitos, que ressignificam a existência humana e somam-se a prática, a atitude cotidiana de ensinar e de aprender superando a tradição autoritária e elitista presente na cultura escolar e na sociedade. O ensino de filosofia como experiência de libertação dialoga com a tradição filosófica de forma viva, é parte de um projeto educativo libertador, onde o diálogo é princípio que considera a vida concreta, os problemas e as soluções, os saberes e as culturas, o afeto, as emoções e o corpo sem os quais é impossível fazer educação. Aqui levantamos sonhos e possibilidades concretas de educação e filosofia como experiências de libertação, sem ‘receitas’, sem ufanismos, apenas dizendo algo sobre o que vivenciamos e os desafios da práxis.

## **ABSTRACT**

The central theme of this work is the teaching of Philosophy in “Nível Médio”. Teaching Philosophy is to make many questions: what, how and why teaching. The Philosophy does not have yet a consolidated tradition in the curriculum of “Ensino Médio”. In this work, the teaching of Philosophy is challenged to amplify itself beyond of its European limit. We worked with a subject that is little explored: the contributions of Latin American Philosophy, the Liberation and the Pedagogy Liberator. We presented the theoretical status of these philosophies and we dialogued with some philosophers from the Philosophy of Liberation Institute (Instituto de Filosofia da Libertação – IFIL) that develop educational activities having as a theoretical practical reference the Philosophy of Liberation. What is the meaning of doing Philosophy with the students? How is the philosophic and educator process? Which contribution would they bring to Education and to the School? And what is the meaning of teaching philosophy in “Ensino Médio”? We research about the contribution of the philosophy and its teaching as praxis of liberation at school. In this perspective, the problem around the signification and function of “Ensino Médio” in the formation of teenagers and young people, the conflicting relations between school and the world of work, between school and the youth, can and must be the object of philosophizing at school. The socialization of the experiences and the conceptions express that in a collective movement, creative, critic and fighter is possible to be engaged with the people and their fights. Teaching philosophy is inherent to philosophize, therefore there is no philosophy without teaching, as well as there is no teaching without research, neither teaching without students. In a conflicting place as at school, we search to know new ways to work with education and philosophy, considering the subjective, the ethics, the esthetics and the politics. We believe in a school that deals with the experiences of the students, the culture, and the Brazilian and Latin American reality. A school that needs to find itself, that asserts the human beings in their singularity as a condition of any philosophy. The philosophy as an experience of liberation, challenge us to transform the philosophy and us beyond the person as a representation. It is not anymore a monocultural philosophy and becoming itself polyphonic, plural, ethic, critic and praxis. Philosophy as a production of conceptions gives another meaning to the human existence. And we add to the practice, the daily attitude of teaching and learning overcoming the authoritarian and elitist tradition presents in the scholar culture and in the society. The teaching of Philosophy, as an experience of liberation, dialogues with the philosophical tradition in a lively way and it is also a part of an educative liberation plan where the dialogue is the principle and the condition that considers the concrete life, the problems and the solutions, the knowledge and the culture, the friendship, the emotions and the body. Without these principles is impossible to educate. In this work we raise dreams and concrete possibilities of education and philosophy, as experiences of liberation, without recipes, without vainglory, only saying something about what we live and the challenges of praxis.

## INTRODUÇÃO

*A nossa filosofia  
Não tá suspensa no ar,  
Não é livro em prateleira  
Nem frase pra declamar.*

*Filosofia pra gente  
É um jeito consciente  
Do povo se libertar  
(Crispiano Neto)<sup>1</sup>*

Em consonância com as lutas populares por libertação, como diz os versos do poeta popular, nosso desejo é que este trabalho contribua para refletirmos acerca da importância e possíveis sentidos à filosofia na escola de ensino médio.

A temática central deste trabalho de pesquisa é o ensino de filosofia no contexto de práticas educativas libertadoras.

Problematizar o Ensino de Filosofia é dialogar com Filósofos e Educadores, sobre a Escola e o mundo atual, sobre o mundo atual e a juventude...Sobre, sobre... Filosofia, educação, ensino, escolas, culturas, subjetividades situadas desde um lugar. Lugar das liberdades negadas e de culturas silenciadas, a América Latina.

Buscamos fazer um exercício de dizer algo sobre o Ensino de Filosofia e seu sentido na Escola de Ensino Médio trazendo para este cenário a contribuição de filosofias latino-americanas da libertação.

Trata-se de abrir mais um olhar em busca de sentidos, de conhecer e de dizer o conhecido. Olhar como dos viajantes quem em suas viagens envolvem-se no estranhamento, no distanciamento e na escolha de caminhos, nas percepções de algumas paisagens e de outras não; olhar sempre envolto de subjetividade.

O processo de escolha do “problema”, dos caminhos para a pesquisa e a síntese resultante deste caminhar são, como nas viagens, fruto de experiências

---

<sup>1</sup> Educador e repentista nordestino. Estes versos são parte do programa da “Semana de Arte e Filosofia”, dedicada ao tema: “Filosofia e Educação Popular”, citados por Carlos Rodrigues Brandão no livro ‘O que é Método Paulo Freire’, da Editora Brasiliense, 1981.



vivenciadas e reflexões que como “o estranhamento das viagens nunca é relativo a um outro, mas ao próprio viajante. O distanciamento das viagens não desenraíza o sujeito apenas diferencia seu mundo quando ele não se defende e deixa penetrar pelo tempo” (CARDOSO, 1995, p. 347-60).

Partimos da Escola Pública, do Ensino Médio e do Ensino de Filosofia, inseridos numa realidade que ainda nivela por baixo a educação como direito e na qual sujeitos humanamente lutam, resistem, ensinam, aprendem e, sobretudo, sonham. Buscando sentidos, descobrimos e realizamos escolhas que certamente contém insuficiências mas também explicitam trajetórias e pousos.

Como educadores e filósofos perguntamos acerca da contribuição da filosofia e seu ensino como práxis de libertação na Escola. Permeando esta pergunta sobre o conhecimento filosófico refletimos sobre o modo como o concebemos e o praticamos, como aponta Severino (1997, p. 29):

Todos os educadores são tributários de seu modo de conceber e de praticar o conhecimento. Mas o conhecimento é mesmo a única ferramenta de que eles, assim como todos os demais homens, dispõem para a condução de sua existência. Por isso mesmo, é absolutamente imprescindível que façamos o conhecimento voltar-se sobre ele mesmo, no sentido de se auto-explicar, para que possamos compreender sua significação, sua importância e sua interferência em nossa existência.

Dialogamos com o conhecimento filosófico sobre a educação, a escola e o Ensino ao perguntarmos sobre suas interferências em nossa existência. Questão infinitamente maior do que o objeto deste trabalho, diante da qual não ficamos indiferentes ao assumir a filosofia como práxis histórico-cultural e libertadora.

As filosofias são produtos de sujeitos datados, situados, em relação e em interação com seu tempo, época e cultura. São práticas culturais que se fazem pedagogias. Todo fazer educativo contém filosofias, que indicam sentidos para o educar, o ensinar, o aprender. Compreender e buscar sentidos à educação e ao Ensino em nosso continente é, também, compreender e buscar sentidos à Filosofia desde esse solo.

A relevância do ensino de filosofia na escola de nível médio ganhou destaque nos últimos anos, sendo objeto de estudos, debates em vários seminários, encontros, congressos, fóruns. É significativo o crescimento de pesquisas e publicações nesta área, principalmente a partir da promulgação da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 1998.

Neste processo visamos problematizar o *como* ensinar tratando-se de filosofia. Importante destacar que este **como** está imbricado no **quê** se ensina. Nesse sentido nosso olhar volta-se para a problemática da didática da Filosofia com ênfase na Metodologia de seu Ensino. A educação e o Ensino são temas inerentes à Filosofia, questões para as quais temos inúmeras contribuições dos filósofos ao longo da história. Na Europa, na América Latina e no Brasil o Ensino de Filosofia tem sido, contemporaneamente, objeto de análise e reflexão<sup>2</sup>. As contribuições da filosofia latino-americana da libertação para o ensino de filosofia situam-se neste cenário.

A ênfase desta pesquisa na temática **libertação** se faz profundamente ligada à trajetória de quem a produz. Desde a graduação em filosofia acompanhamos os debates e lutas em torno do resgate e afirmação da filosofia na escola. Paralelo a isso, como educadora inserida em práticas escolares e de educação popular, junto a movimentos sociais, avaliamos como frutífero abordar, a **metodologia do ensino de filosofia** na escola tendo como referencial teórico a educação libertadora, princípio norteador de práticas de educação popular onde nos inserimos.

Ensinar filosofia na escola, na universidade ou junto aos movimentos sociais populares faz parte do cotidiano de filósofos-educadores do IFiL – Instituto de Filosofia da Libertação<sup>3</sup>. Como se dão esses exercícios, como conceituam suas práticas, o *como* e o *que* é esse educar-ensinar e suas possíveis contribuições à educação escolar é, também, objeto desta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Para aprofundar essa questão sugerimos a leitura de: Filosofia do Ensino de Filosofia. Sílvia Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Livro com contribuições de pesquisadores do Brasil, Argentina, Uruguai, Itália e França, entre muitas outras publicações relacionadas a área.

<sup>3</sup> Articulando professores, estudantes e agentes populares de diversas áreas do conhecimento e inserção social, o IFiL é uma associação civil sem fins lucrativos comprometida e atuante em duas frentes, estabelecendo uma ponte entre elas: o *âmbito intelectual*, da produção teórica, da pesquisa e de conhecimento, e o *campo dos movimentos sociais*, onde teoria e prática se fundem em ações transformadoras da realidade e na reflexão geradora de novas teorias. Estas, coletiva e dialogicamente elaboradas, sendo tentativas de compreensão dos processos humanos de libertação, contribuem para nortear e estimular as práxis populares, problematizando a realidade concreta e recuperando conhecimentos historicamente elaborados. Visando estabelecer um diálogo interdisciplinar sobre a práxis que tem por finalidade a emancipação humana, a construção da cidadania em suas dimensões públicas e privadas, o IFiL recupera e focaliza, especialmente, a elaboração teórica e práticas emancipatórias desenvolvidas a partir da realidade afro-latino-americana.

Na graduação vivenciamos a formação em licenciatura e bacharelado em Filosofia com a ausência de reflexões acerca da Educação e do Ensino. Neste contexto como militante do movimento estudantil, juntamente com outros colegas de curso, acompanhamos a reestruturação do currículo do curso de filosofia no início da década de 90 quando conseguimos questionar a ausência de conteúdos filosóficos sobre a América Latina e o Brasil. Conquistamos, na época, a presença da disciplina Filosofia Latino-americana e Filosofia do Brasil no currículo do curso.

Na disciplina Filosofia Latino-americana cursada com o Professor Euclides André Mance<sup>4</sup> tivemos os primeiros contatos com a produção filosófica latino-americana e da libertação. Experiência que marcou profundamente nossa relação com a Filosofia e a Educação, pelo conteúdo teórico inovador como pela maneira de apresentá-lo, como ele próprio comenta na entrevista que subsidia esta pesquisa: “Quando você falou do curso de filosofia, de que minha disciplina foi muito importante para você, em sua formação, a questão na verdade é que não foi uma disciplina, foi uma experiência de reflexão coletiva” (MANCE, 2006).

Desde esta experiência coletiva outras nasceram, grupos de estudos, seminários, cursos, publicações. Surge o IFIL e com ele novas experiências de pesquisa, de educação e filosofia em conjunto com os movimentos sociais populares, refletindo a contribuição do pensamento filosófico latino-americano, particularmente, das filosofias da libertação, para a compreensão de nossa realidade.

Na especialização em Organização do Trabalho Pedagógico Escolar (UFPR) produzimos monografia sobre Ensino de Filosofia<sup>5</sup>. Monografia que procurou situar o movimento em defesa do ensino de filosofia no Brasil e no Paraná e problematizou o ensino de filosofia no contexto do ensino médio, do currículo e o conhecimento escolar numa perspectiva emancipatória.

---

<sup>4</sup>Filósofo, educador, sócio-fundador do IFIL- Instituto de Filosofia da Libertação, autor com ampla produção teórica sobre filosofia latino-americana, da libertação, autor de vários livros e artigos, entre os quais: 'A Revolução das Redes: A colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual' e 'Redes de Colaboração Solidária: aspectos econômico-filosóficos: complexidade e libertação', ambos pela Editora Vozes. Trabalhou como professor substituto no Departamento de Filosofia/UFPR em dois momentos (1989-1990 e 1994-1995), conforme entrevista dada para esta pesquisa.

<sup>5</sup> Ensino Médio e Currículo: a função do Ensino de Filosofia num Projeto Educativo Emancipatório, Setor de Educação, UFPR, 2003.

Em certa medida a presente pesquisa dá continuidade a esse trabalho ao dialogar com filósofos-educadores que assumem em seu fazer educativo o filosofar como práxis de libertação junto aos movimentos sociais populares. Havendo práticas educativas que assumem o pensamento latino-americano e libertador questionamos: O que é este filosofar? Como é este que-fazer educativo e filosófico? Que contribuições estas vivências e elaborações teriam ao ensino de filosofia no ensino médio?

Portanto, o objetivo central deste trabalho é problematizar as contribuições da prática educativa desenvolvida pelo Instituto de Filosofia da Libertação, que tem como pressuposto teórico a filosofia da libertação, para o ensino de filosofia na escola de Ensino Médio.

Do ponto de vista metodológico optamos por uma perspectiva dialógica, que parte e dá voz aos sujeitos do processo investigativo, onde a epistemologia e o ético-político não são dicotômicos.

Esta reflexão, em nosso entendimento, implica no reconhecimento de que todo conhecimento está vinculado à regionalidade, à cotidianidade, sua concretude histórica e cultural. O conhecimento, se realmente comprometido com a emancipação, implica em um movimento político, ético e epistemológico, que voltando-se para si mesmo, para os caminhos percorridos, deslumbra os caminhos a serem trilhados onde o critério de valor seria sempre a prática-refletida.

Nossa metodologia considerou os pressupostos teóricos da própria filosofia da libertação, em seus diálogos com a filosofia tradicional e da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Utilizamos a categoria práxis, que constitui-se no cerne da filosofia da história, como eixo central da produção do conhecimento, integrando dialeticamente a teoria e a prática em uma ação efetivadora, portanto histórica, que possibilita a realização de determinados fins.

Consideramos, no entanto, que a práxis é muito mais que isso. Para além do paradigma da representação, a práxis envolve, também, dimensões de subjetividade como o desejo, paixões, angústias e sentimentos inerentes às ações humanas.<sup>6</sup> Assim, o **como** fazemos e tão importante quanto o **quê**

---

<sup>6</sup> Estas considerações estão relacionados a uma pesquisa coletiva da qual participamos, sobre Práxis e Subjetividade nos Movimentos Sociais Populares, no seminário: Movimentos Sociais Populares: os desafios da práxis ocorrido em Passo Fundo – RS, em 1995. Grupo que está na

fazemos, onde a reflexão teórica não é um modelo onde a realidade deve ser encaixada mecanicamente, mas é resultado do esforço de elaboração – sempre limitado - acerca do real e a ele retorna, gerando um movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão onde o objetivo é sempre contribuir nos processos concretos de transformação. Assim, buscamos fazer pesquisa aprendendo a pesquisar e nesta práxis apreender quês caminhos possíveis para a educação, a escola e para o ensino.

Nesta construção a palavra diálogo tem ganho força. Dialogar, não é uma categoria subjetiva mas concreta, como afirma Freire, não é uma prática espontaneísta sem rigor, não é “achismo”, ao contrário é um exercício sério, rigoroso, prazeroso e respeitoso que envolve os sujeitos e o próprio conhecimento, sem relações de superioridade ou autoritarismo. Exercício que pressupõe o outro, a alteridade...

Exercício difícil em culturas como a nossa impregnadas de autoritarismo, de hierarquias, que domesticam, que condicionam nosso jeito de ser e fazer. Exercício que impõe muito mais que uma roupagem nova para justificar práticas e disputas de poder, em determinados campos de saber. Exercício de olhar algumas “dobras”, “curvas” desta cultura hegemônica onde estão suas contradições, contra-discursos, contra-correntes, que se somam ao direito de ser-mais.

Tarefa difícil no exercício, sempre solitário, de escrever, pois, há sempre o *não-teorizável*; o impossível de ser captado pelas categorias de análise que utilizamos. A dor, o gesto, o afeto, a raiva, os sorrisos, olhares e lágrimas (que tanto dizem!) não saem no papel!

A dialogicidade do ato de conhecer envolve-se com as várias dimensões do humano: ético, estético, político e cultural. E numa perspectiva de alteridade implica que ver é olhar e reparar; que escutar é ouvir com respeito e curiosidade e onde falar é mais que dizer palavras que respondem a imediatismos ou a abstracionismos teóricos.

O abstracionismo teórico, caracteriza-se pela manipulação de discursos teóricos sobre educação desconsiderando a concretude, deformando a compreensão da realidade, que é lida com pressupostos teóricos a partir de jargões, onde a abstração é:

(...) no sentido de separar, tomar como autônomos e independentes, aspectos dos objetos (no seu sentido amplo) que não são separáveis porque, como disse Husserl, são essencialmente “conteúdos dados ao mesmo tempo” numa relação de parte-todo, de modo que sua separação elimina a própria possibilidade de conhecimento. (AZANHA, 1992, p. 43)

Outra faceta do abstracionismo é ser um mero jogo semântico, astuto, a ponto de gerar o escamoteamento da realidade ou sua justificação, ou ainda, mera denúncia. Na educação brasileira muitas vezes a escola tem sido estudada como uma entidade abstrata, genérica, desligada dos determinantes históricos e sociais e das especificidades locais, sem dialogar com os sujeitos que a fazem. Isso se deve as condições objetivas de pesquisa ou, o que é mais grave, por um elitismo acadêmico de menosprezo às atividades práticas, entendidas como epifenômeno, determinada pelas condições sócio-econômicas da sociedade brasileira, onde toda análise sobre a escola gira em torno de hipotéticas relações entre as macro-teorias e a educação.

O limite deste tipo de análise é precisamente seu caráter a-histórico onde ao recorte da realidade estudada se aplica a teoria que convêm ao pesquisador. O efeito dogmático, mecânico, deste tipo de análise é perverso pois as práticas concretas são reduzidas a meros resíduos de forças exteriores a elas e qualquer mudança só pode passar por estas forças exteriores não pelas práticas concretas (AZANHA, 1992, p. 48).

A superação da produção de conhecimento nesta perspectiva é, também, o que mobilizou os filósofos latino-americanos da libertação desde os anos 70 quando questionam o que significa fazer filosofia neste continente, em que e como ela pode contribuir. A vida, a cultura, os processos históricos de dominação política e cultural são fontes deste filosofar, portanto, fazer filosofia desde este território é compreender as forças que o compõem e intervir nelas de maneira filosófica, de dentro para fora e não de fora para dentro, como iluminados, como diz Dussel (In: CASSALI, 1979, p. 90):

O compromisso do filósofo não é com a filosofia como tal, e sim, com o não-filosófico, com a realidade, realidade sempre de opressão, alienação, busca de libertação. E a filosofia, por sua vez, para pensar esta realidade, precisa servir-se dos resultados e indicações críticas destas mesmas ciências humanas.

Conhecer os caminhos já trilhados por outros, visualizar suas pegadas, deslumbrar suas descobertas, acertos e erros é um exercício inerente à atividade de pesquisa.

As leituras de mundos, grandes e pequenos mundos, mediadas pelo diálogo, onde o conhecimento é um instrumento para compreensão da realidade e gestação do novo, onde a apropriação do conhecimento de forma sistemática, rigorosa, radical é, também, amorosa. A investigação e a problematização da realidade em vistas de sua transformação passa pela transformação de nós mesmos, sujeitos de sua própria libertação.

Entendemos que fazer educação e ensinar como sujeitos, implica no mergulho teórico-prático nos territórios – objetivos e subjetivos - onde essas práticas ocorrem. Filosofar a partir do território, com os sujeitos, numa perspectiva libertadora é objetivo do IFiL . Este espaço contribuiu para nossa pesquisa fornecendo materiais diversos, acesso a ampla biblioteca sobre o tema e aos cadastros dos associados para seleção de possíveis entrevistados.

Realizamos estudo teórico; análise de documentos e artigos sobre o movimento em defesa do ensino de filosofia no ensino médio; análise documental de materiais do IFiL – Instituto de Filosofia da Libertação (estatuto, atas, boletins, revistas, sites, cadastros dos associados, vídeos, livros, cartilhas); elaboramos um questionário de consulta para subsidiar a escolha de possíveis entrevistados e entrevistas semi-estruturadas com associados selecionados na primeira consulta.

No sentido de selecionarmos os entrevistados enviamos uma consulta para 45 associados do instituto que em suas fichas de cadastros declaram atuar com ensino e/ou educação e que tinham contato, endereço, e-mail, telefone atualizado. O cadastro de associados é de cerca 160 pessoas de diversas áreas de conhecimento e atuação. Algumas fichas estão com endereços desatualizados. Outros associados não residem em Curitiba o que dificultou a possibilidade de entrevistas.

Dos 45 associados que enviamos por e-mail a consulta 16 responderam. Destes 16 selecionamos três para entrevistas. As entrevistas foram um amplo e rico diálogo sobre a trajetória educativa, política e filosófica de cada um; sobre a militância junto aos movimentos sociais e os desafios das práxis; as descobertas teórico-práticas da subjetividade como uma das dimensões que desafiam as

lutas populares por transformação social. Com profundidade e afetividade cada entrevistado, num exercício de face-a-face, explicitou suas concepções acerca do ser humano, do mundo, da educação, da filosofia, da cultura, do conhecimento, da amizade das origens do IFiL e o que representa em sua trajetória e para o campo da Filosofia da Libertação. Ao longo deste trabalho procuramos “dar voz” a essas falas que explicitam um modo próprio de fazer filosofia como prática de libertação.

A escolha dos entrevistados não foi tarefa menos difícil, escolhas são necessárias, os limites de tempo para esta pesquisa foi um elemento que consideramos ao restringir o número de entrevistas. Então, na escolha realizada consideramos:

- 1º Vínculo com Instituto de Filosofia da Libertação: a) sócio/a-fundador; b) sócio/a e atua com periodicidade em atividades educativas e/ou formativas pelo IFiL; c) sócio/a e tem produção teórica na filosofia da libertação e temas afins.
- 2º Trabalha ou trabalhou em escolas e/ou faculdades com Ensino de Filosofia (Ensino Médio e/ou Ensino Superior) no período de fundação do IFiL até hoje (1995-2006).
- 3º Na primeira consulta para esta pesquisa explicitou que em suas atuações como professor e/ou educador desenvolve práticas educativas com base nas filosofias latino-americana e da libertação.
- 4º Na consulta se dispôs a colaborar com esta pesquisa através de entrevistas.

Para a realização das entrevistas formulamos um roteiro aberto (Anexo V) no qual priorizamos:

- Quem são esses sujeitos, suas trajetórias, construções e encontros.
- Como conceituam: filosofia da libertação; relação teoria e prática; educação e ensino; que metodologia utilizam e como concebem os sujeitos da prática educativa.

Buscando uma síntese possível que aponte as concepções e realizações deste coletivo no que se refere a filosofia, educação e ensino



procuramos entender o que tem conseguido construir em torno da práxis como ponto de partida e de chegada para a produção teórica e para a atividade educativa. E assim, procurar desvelar o *quê* e *como* a filosofia da libertação pode contribuir para a prática educativa escolar, quais os referenciais teórico-práticos e que contribuições teriam para o ensino de filosofia no ensino médio.

Neste sentido construímos o seguinte percurso: No capítulo I, **Educação, Escola e Ensino de Filosofia** no Nível Médio procuramos anunciar a problemática da educação e da escola no contexto atual, as características históricas e políticas do Ensino Médio à luz da globalização e das reformas de cunho neoliberal. Neste capítulo, também, resgatamos, parcialmente, os movimentos e lutas em defesa do ensino de Filosofia no Brasil e no Paraná.

Na seqüência, no capítulo II, **Filosofia e Educação como Libertação**, situamos a Filosofia latino-americana da libertação, suas origens, alguns de seus autores, categorias, método e desdobramentos no debate filosófico contemporâneo. Neste contexto destacamos a importância da Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire e sua interface com a educação filosófica como ação cultural libertadora.

Diante destas questões, partindo dos referenciais até aqui apresentados no capítulo III, **Aprendizagens Filosóficas como Experiência de Libertação**, questionamos as contribuições da Filosofia no currículo escolar: Que filosofia? Que conhecimento? Que ensino filosofia, quem aprende? Neste contexto destacamos os desafios da formação dos professores de filosofia. Filósofo? Qual a função social da filosofia? Qual o papel dos educadores-filósofos, na construção de práticas educativas libertadoras? Como considerar as experiências dos estudantes para ensinar filosofia?

No capítulo IV, **Filosofia e Educação com as Lutas Populares** situamos o IFiL – Instituto de Filosofia da Libertação - e as características do trabalho que desenvolve no contexto da filosofia da libertação. Aqui analisamos as concepções de educação, filosofia e ensino de um grupo de filósofos-educadores que desenvolvem atividades educativas através do IFiL. Não se trata de um estudo do instituto em sentido amplo, mas sim de analisar o que colhemos na trajetória desta pesquisa, a partir da análise de documentos e de entrevistas com um restrito número associados. O objetivo deste capítulo é

compreendemos como este grupo vivencia e conceitua a educação filosófica, com especial destaque a metodologia que desenvolvem.

Nas **Considerações Finais** retomamos a caminho percorrido e as contribuições do trabalho desenvolvido pelo IFiL, no contexto da filosofia da libertação e da pedagogia libertadora de Freire, refletindo sobre as potencialidades e possibilidades destas experiências para o ensino de filosofia na escola. O que estas experiências e concepções tem a dizer ao Ensino de Filosofia na Escola?

Em síntese, entendemos que a Filosofia no Ensino Médio só será filosofia se for pedagogia libertadora. Portanto, é prática cotidiana que nega a mera transmissão e a acomodação dos sujeitos. É crítica da cultura, estimula a utopia e ressignifica imaginários, produz novos conceitos e institui coletivamente novas práticas educativas, num movimento concreto de reflexão com as filosofias e os filósofos, dialogando com os sujeitos mediados pelo mundo. Mundo da práxis que desafiam o filosofar!

## **CAPÍTULO I**

### **EDUCAÇÃO, ESCOLA E ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO**

#### **1.1 SITUANDO A EDUCAÇÃO E A ESCOLA**

Precisamos entender o Brasil a partir do território, nos diz Milton Santos, geógrafo brasileiro. O território é natureza e cultura, é produto e produção histórica de sentidos, de significados: “Pode-se definir o território a partir do Estado, como na ciência política ou pelos acidentes geográficos, como fazia outrora a geografia. (...), trabalhamos com a idéia de que o território é a construção da base material sobre a qual a sociedade produz sua própria história” (SANTOS, 2002, p. 70). Procuremos pensar a escola como território objetivo e subjetivo.

O território é dinâmico, vivo. A sociedade, os sujeitos, incidem sobre o território, e este, sobre a sociedade e os sujeitos. Território é movimento. Deve ser considerado em suas circunstâncias históricas e políticas onde, hoje, tudo é interdependente, levando em conta a fusão entre o local, o global invasor e o nacional sem defesa (no caso do Brasil e da América Latina). Que tem representado, no atual estágio do capitalismo, mudanças brutais de valores e de construção de identidades voltadas para o imediato, o fragmentado, o descartável, que dificultam, pela velocidade das tecnologias e das mídias que os sujeitos da vida social se reorganizem. O que pode a Escola neste contexto desumanizador?

No âmbito escolar à medida em que as contradições do sistema não são administradas, explicitadas politicamente, as pessoas as vivem como problemas individuais, aí temos alunos infelizes, professores infelizes, ambos sentem-se humilhados, negados (DUBET, 1997, p. 222-31). A escola é território político cultural, portanto, é sempre socializadora, mesmo quando não cumpre a função a que se destina, é sempre construção histórica associada à cultura, se a sociedade e a cultura não vão bem a escola não vai bem, ou seja, escola e sociedade estão inter-relacionados formando subjetividades.

Daí a importância de um projeto de país, de sociedade e de educação concebidas para a globalização mais humana (SANTOS, 2002, p. 85). Que leve em conta, fundamentalmente o povo oprimido, suas culturas e suas lutas por libertação, onde a escola atua com os sujeitos e não para os sujeitos.

Há o espaço dado e o território como espaço construído. O espaço dado é representado pelo país, pelos estados, cidades, bairros, vilas e suas diversas fronteiras constituídas pelas forças da história. O território, entretanto, é o espaço construído pelos sujeitos. O espaço se torna assim uma extensão do próprio sujeito, comunica o que são, numa verdadeira geografia da aterrisagem, onde se mesclam identidades e diversidades, tempos e memórias, afetos e perceptos.

Observar o movimento cotidiano da escola, a entrada e saída dos estudantes; seus corpos; seus estilos e estereótipos; a dinâmica nas salas de aula, no pátio e no recreio; a relação professores e estudantes; estudantes e estudantes; funcionários e estudantes; as múltiplas inter-relações humanas, os rituais, os espaços, as paredes, a arquitetura, o tempo; as “tribos” e “galeras”; os exercícios subjetivos de poder, afeto, apego ou desapego, ensino e aprendizagens, enfim movimento vivo que comunica. Movimentos que expressam sob muitos matizes a complexa cultura escolar, que diz dos sujeitos que ali vivenciam, interagem, aprendem e ensinam, num *continuum* de conflitos, encontros e desencontros em que certamente transformam e se transformam. Conceber a escola assim, como território político e cultural, construído por diferentes sujeitos é a chave de nossa reflexão a partir da qual acreditamos ser possível apontar possibilidades de práticas educativas libertadoras.

O território é marcado por práticas que são materiais e simbólicas – cotidianas e históricas – constituindo-se um processo permanente e mutante de definição das subjetividades.

Compreender o Brasil e, neste, a Escola a partir do território significa compreendê-lo de forma enraizada, adentrando-o para conhecer as gentes que nele vivem, bem como suas condições e necessidades. Significa tentar superar o olhar distorcido que resulta num país distorcido, que enlaça o país e seus recursos naturais em uma teia de relações sociais complexas – ditas “globais” – e que afirma um único padrão de inserção internacional, sem levar em conta nossa formação sócio-espacial e as lutas que aqui se gestam; olhar distorcido que não quer ousar buscar o novo para si e para o Brasil (RIBEIRO, In: SANTOS, 2002, p. 8).

O capital em sua natureza destrutiva e anti-humana reserva para si os melhores pedaços do território global e deixam os restos para os outros. Mas

este caráter destrutivo contém sua contradição, que é a resistência dos oprimidos presentes em cada território. A educação e a escola pública são territórios políticos e culturais de contradições, de forças que tanto representam a conservação como a contra-corrente, da disputa ideológica, política e cultural contra os ‘donos do mundo’.

A escola pública que nasce para poucos e segue sendo qualitativamente para poucos, tem ampliado suas dimensões contraditórias, pois o aumento do acesso do povo à escola não tem significado processos de inclusão, pois as transformações no setor produtivo acarretam, inevitavelmente, modificações nas relações sociais, econômicas, políticas, a crise da escola está vinculada à crise da sociedade industrial. Entender a escola e suas lutas implica em nos situarmos no mundo atual.

O momento histórico é de transformações radicais em todas as esferas: política, econômica, social e cultural. A derrocada dos regimes totalitários do Leste Europeu, a falência do “welfare state”, a expansão do narcotráfico, a destruição do meio ambiente, grandes mudanças na produção do conhecimento (eletrônica, cibernética, engenharia genética, informática, robótica, biotecnologia, etc.), a mercantilização da política, a privatização de setores estatais, a integração mundial do mercado de capitais, a constituição de grandes blocos econômicos, a relativização dos Estados nacionais (via tratados de integração econômica ou pela globalização da informação), a influência dos meios de comunicação de massa no imaginário coletivo e a integração de milhões de pessoas pela rede mundial de computadores, o fortalecimento do neoliberalismo como sistema político-ideológico que se apresenta como única alternativa ao planeta (OLIVEIRA - org., 2006, p. 36).

Vivemos uma época problemática: a maior riqueza com a mais extrema pobreza; catástrofes ambientais com milhares de vítimas; o mercado financeiro acima da vida; a cultura é o consumo e no consumindo o outro a busca de realização, como coloca Chomsky, vivemos numa era de mentes docilizadas e manipuladas, “Platão perguntou: Como é possível que saibamos tanto, com tão pouca informação. E Orwell parafraseou – Como é possível que saibamos tão pouco, com tanta informação. Pois toda esta informação é como areia nos olhos, nos impede de ver e de saber” (CHOMSKY, citado por GARCIA, 1996, p. 159).

Um “apartheid” social: 2/3 da humanidade abaixo da linha da pobreza, bilhões de pessoas passando fome, riqueza acumulando-se cada vez mais e a miséria alastrando-se pôr toda parte. Violência, violação dos direitos humanos, crimes ambientais, doenças, epidemias, insegurança e medo crescem cotidianamente.

No campo da cultura, são inúmeros movimentos: étnicos, tribais, raciais, nacionalistas e até separatistas. A migração e imigração tornam-se um problema cada vez mais complexo, seja na América, Oceania, Europa, África ou na Ásia. Surgem seitas salvacionistas, fortalecem-se os fundamentalismos. Os problemas crescem e, também, surgem buscas de soluções. São inúmeras experiências que rompem com os códigos dominantes do sistema capitalista e vêm instaurando uma forma de organização, tendo como horizonte a dignidade humana, a ética, e a justiça social. Entre elas os movimentos feministas, saúde e moradia, movimentos ecológicos, sindicais, de trabalhadores rurais, partidos políticos de esquerda, dentre outros (OLIVEIRA – org., 2006, p. 37).

As grandes potências econômicas mundiais, sob a força hegemônica dos Estados Unidos da América, vêm disputando o controle sobre a economia e o comércio internacionais, utilizando para isso os organismos financeiros internacionais que as representam, é a lógica do mercado, sob a ideologia neoliberal, imposta sobre a vida humana:

(...) o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (GENTILI, 1995, p. 230).

O Brasil, mergulhado no processo de globalização da economia, assim como toda a América Latina e demais países considerados “em desenvolvimento” pelo Banco Mundial submetem-se aos “senhores” do capitalismo, em troca de financiamento. E estes se utilizam de organismos internacionais como FMI, BID, Banco Mundial, OMC, para difundir programas e reformas que lhes convém, através dos contratos assinados pelos governantes dos países pobres para garantir financiamento dos seus programas. O

neoliberalismo tende, assim, à globalização da miséria.<sup>7</sup>

Sob a lógica neoliberal os problemas sociais contemporâneos são considerados condições normais de desenvolvimento das sociedades competitivas. Neoliberais e neoconservadores propõem

um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático. Claro que os discursos hegemônicos ocultam esse processo, apelando para o eufemismo de um governo e um Estado mínimo. (...) os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violenta tanto no plano material quanto simbólico. Este exercício de força assume uma nova fisionomia orientada a garantir uma – também nova – estabilidade política e ideológica. O Estado neoliberal pós-fordista é um Estado forte, assim como são fortes seus governos ‘mínimos’ (GENTILI, 1995, p. 237).

Uma das questões centrais para a reorganização cultural do novo capitalismo, do novo liberalismo, é a construção de um novo “senso comum” favorável às mudanças; faz-se necessário produzir pessoas que estejam adaptadas aos novos valores e idéias que caracterizam esta sociedade. *“Ao novo capitalismo correspondem uma nova identidade, uma nova subjetividade”* (SILVA, 1999, p. 80). No processo de constituição de novas subjetividades sociais particulares, a escola tem papel fundamental, uma vez que seu trabalho volta-se explicitamente à produção cultural da humanidade e de cada sujeito concreto, para além do trabalho com o conhecimento. (...) por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à prática. (FREIRE, 1997, p. 86).

Na análise do mundo contemporâneo é comum, entre intelectuais de esquerda, a compreensão e reprodução do sistema produtivo, baseado na análise do trabalho, dos meios de produção, do lucro e da mais valia. Consideramos, no entanto, que o capitalismo, em sua reestruturação produtiva, não considera apenas os fatores objetivos das relações capital e trabalho. Ele considera, também, os fatores subjetivos que contribuem para a reprodução do capital e para a manutenção do sistema como o único referencial de organização produtiva e cultural existente no planeta. Tão importante quanto a análise dos determinantes econômicos é a análise dos processos de subjetivação.

---

<sup>7</sup> Vale a pena conferir o livro: **Por uma outra globalização**, de Milton Santos.

A educação como direito social é negada na sociedade capitalista, reduzida à mera instrumentalização pragmática, por isso a resistência, a denúncia e o anúncio permanente de que a escola é espaço privilegiado de relações humanas, de contradições e de ações, de realização e de possibilidades, de afirmação da liberdade e da justiça, de desvelamento das misérias, da opressão, de sonhos e de esperanças, espaço de aprendizagem, de apropriação do saber, da cultura, espaço-lugar onde sujeitos se educam, pois:

Se a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser dos fatos que, explicados, revelados e desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir. A desocultação não é de fato serviço para educadores a serviço do sistema. Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da desocultação, que é nadar contra a correnteza, do que trabalhar ocultando, que é nadar a favor da correnteza. É difícil, mas é possível (FREIRE, 2000, p. 98).

Se a educação no mundo atual é uma consequência da necessidade do capital em adaptá-la para que se torne ainda mais instrumental à aceleração do processo globalitário (SANTOS, p. 152) cabe a nós educadores comprometidos com a vida e a liberdade, com a justiça social e o fim do capitalismo nadar contra a correnteza.

A escola constitui-se como território de encontros, de vivências e práticas educativas, que no seio desta lógica perversa do capital globalizado, ensina e aprende, forma subjetividades, pois conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. Assim, a escola é tempo e lugar onde compartilhamos o pensamento, o conhecimento, a cultura, a diversidade, que contém um território fértil para a construção de formas de existência, de práticas políticas e pedagógicas fundadas na horizontalidade, autonomia, participação, democracia, que significaria colocar-se na contra-corrente da hegemonia do mercado e a favor da humanidade, da vida.

A transformação da sociedade evoca a necessidade da educação que afirme-se na prática cotidiana como exercício de solidariedade contra a ganância, o individualismo e a competição. A solidariedade que a escola pode exercer somente cabe a ela: a construção coletiva de uma pedagogia libertadora, ou seja, uma educação integral que se afirma cotidianamente como



humanizadora, não abrindo mão de sua função de ensinar a favor dos sujeitos e com eles. Possibilitando assim as condições objetivas e subjetivas de aprendizagem, onde o conhecimento e a cultura são faces de uma mesma moeda, onde a escola em seu que-fazer contribui para a construção de uma globalização que humaniza, em vez de aceitar a globalização perversa, tal como agora se verifica, mas que se compromete, desde o presente, com o processo de formação das novas gerações (SANTOS, 2002, p. 152).

Esta escola que se pretende humanizadora, libertadora, precisa se colocar num movimento permanente de transformar a si mesma. Movimento de transformação, contra toda forma de uniformização e anonimato – contra todo conservadorismo e autoritarismo – a favor de novas relações sociais e pedagógicas, que se recusa a silenciar-se diante das injustiças e se recusa a silenciar a juventude afirmando-a como sujeito de sua história e possuidores de cultura.

A escola que se afirmaria como território objetivo e subjetivo, político e cultural, dá voz às culturas e saberes silenciados fazendo-os dialogar cotidianamente com as demais esferas de saberes e da cultura presentes no currículo e conhecimento escolar. É pedagogia crítica, política e cultural, que faz da escola espaço de fortalecimento do poder e da experiência popular, onde o popular não é o exótico ou folclórico, nem simplesmente o ‘sem cultura’, o ‘alienado’, mas terreno contraditório de luta e espaço pedagógico de reflexão e aprendizagem.

O discurso dominante deprecia a pedagogia enquanto forma de produção cultural e a reduz à reprodução de técnicas e modelos prontos. Assim como a pedagogia é desumanizada pelo capital sendo reduzida ao burocratismo a cultura popular também é menosprezada como ‘inferior’, ‘subordinada’, ‘acrítica’. No entanto a cultura popular possui uma força significativa na formação dos jovens e continua sendo ignorada no interior da escola com a falsa dicotomia entre o popular e o erudito; o popular e científico:

Na verdade, é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural (GIROUX & SIMON, [s.d], p. 97).

A luta expressa nesta noção é da ressignificação da própria pedagogia, para que seja problematizadora e faça intercâmbios com a dinâmica social e política, uma luta que jamais pode ser vencida, caso, contrário, a pedagogia deixará de existir (LEWIS & SIMON, 1986, In: GIROUX & SIMON, 1986, p. 106). O que propomos aqui é a proximidade entre pedagogia e juventude; entre educadores e educandos; entre adultos e adolescentes/jovens que num processo dialógico, intercultural, horizontal, podem ir gestando novas formas de pensar e praticar a educação. Trata-se de um exercício de escuta, de sensibilidade, de afetividade e de inteligência a favor da busca de sentidos para o que não faz sentido, ou mesmo, pensar outros sentidos possíveis, praticando criativamente uma educação humanizadora.

Esta escola sabe que “o poder a serviço da dominação nunca é total” (GIROUX, 1986, p. 260), que resistência é sua parte constitutiva, aparece em sala de aula, na escola, na vida social mais ampla, de diversas formas, que se não foram refletidas e entendidas, passam a ser consideradas “mau comportamento”, “indisciplina”. É escola aberta às lutas sociais, que as faz e com elas aprendem, contribuindo para relações sociais transformadoras.

Em geral as resistências, no interior da escola, se manifestam no comportamento dos estudantes, na linguagem, no vestuário, na indisposição para fazer a atividade em sala de aula que o professor propõe ou até em práticas de agressão. Ao contrário de subestimá-la, desconsiderá-la ou de reprimi-las pela coerção, força, cabe à escola, aos educadores preocupados em educar, conseguir transformar esta ação, muitas vezes isolada, em uma força e ação ampliada formando uma resistência mais politizada.

Esta consciência social representa o primeiro passo para que os estudantes atuem como sujeitos “engajados”, dispostos a questionar e confrontar a base estrutural e a natureza da “ordem social” (GIROUX, 1986, p. 261). Exercício esse que se dá no cotidiano da escola, nas práticas de gestão democráticas e participativas, com grêmios estudantis atuantes e não manipulados; na construção coletiva do projeto político-pedagógico, debatido e constantemente revisto; no currículo vivo onde o conhecimento é dinâmico, na formação intelectual de todos de forma dialógica.

Para a educação libertadora o desafio permanente é a reflexão sobre as práticas e a resignificação destas práticas refletidas tendo como pressuposto que seu principal objetivo não é 'ajustar' os estudantes à sociedade existente. Nem ajustar e nem transformá-los em meros expectadores do que acontece, mas fazê-los participantes, se não dos problemas e questões estudadas, em si, ao menos tornando estas questões ligadas com a vida das pessoas envolvidas, mostrando-lhes que são iguais a nós, homens e mulheres concretos que vivem e que sonham. Daí a importância de políticas educacionais progressistas, que realmente partam do cotidiano concreto das escolas, que garantam condições dignas de trabalho e de participação dos trabalhadores da educação em sua formulação e efetivação, assim como espaço de estudo e reflexão no dia-a-dia da escola.

Fazer educação na perspectiva até aqui abordada não significa exigir dos educadores que suprimam ou esqueçam o que sabem e como sabem. Na verdade, esta luta pedagógica se enfraqueceria sem tais saberes adquiridos e vivenciados. O desafio é construir mecanismos concretos para que o discurso não seja único, monológico e monocultural:

Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública. Essa é uma pedagogia que rejeita a falta de posicionamento e não silencia em nome de seu próprio fervor ou correção ideológica. Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem (GIROUX & SIMON, [s.d], p. 106).

Uma prática educativa assim é investida de empoderamento dos sujeitos, onde seu alcance político e ideológico é fortalecer a educação na transformação da sociedade. O empoderamento dos sujeitos é objetivo e subjetivo, pedagógico e político-cultural. Ele se expressa na práxis cotidiana da escola, onde cada estudante educa a si mesmo no processo de sua libertação promovendo uma consciência ético-crítica (DUSSEL, 2000, p. 434).

A ação educativa exercida pela escola é produto simbólico poderoso. A hegemonia do capital sobre a escola - domínio e coerção - se expressa na cultura escolar não refletida, nas relações de poder estabelecidas e nas políticas

educacionais contraditórias e que negam direitos. Para Gramsci<sup>8</sup> a compreensão crítica de como se dá o exercício da hegemonia de uma classe sobre as outras é condição para a classe trabalhadora construir as estratégias de superação do capitalismo, estratégias que articulam o econômico, o político e o educativo-cultural.

Hegemonia que se expressa no currículo formal e oculto, na forma como o conhecimento é organizado e ensinado, nas rotinas de práticas entranhadas em diferentes relações pedagógicas e administrativas, nas formas de disciplinamento e massificação. Como sugere Giroux (1986) deve-se considerar em uma educação para a transformação social a análise do poder, ao se procurar entender o significativo das contradições, disfunções e tensões existentes na escola, mas também no cotidiano mais amplo. Deve-se, portanto, localizar os conflitos subjacentes na escola, na sociedade e investigar como podem contribuir para a educação.

Ser educador exige revisão permanente, pois, não estamos imunes ao erro, às contradições. Todo aprendizado implica em angústias e conquistas. Significa estar aberto para querer o que ainda não se quer, pois implica em nossa própria transformação como sujeitos subjetivados nas contradições do capitalismo. Significa atuar na contraposição, com disciplina e coragem, com formas concretas de resistência e transformação onde a experiência de fazer diferente é o limite, sem negar a necessária tensão entre teoria e a prática cotidiana, fazendo junto, olhando o horizonte sem perder de vista o entorno, os limites, superando-os.

Pensar e praticar esta escola é o exercício de sentido, de construção de tempos e espaços escolares como contextos inspiradores de aprendizagem de estudantes e de educadores que implica na 'escuta' sensível e na 'compreensão ativa' do cotidiano escolar como locus privilegiado da transição do conhecimento como regulação e massificação para o conhecimento como emancipação (SOUZA-SANTOS, 2000).

A educação e a escola como território político e cultural libertador dialoga com a realidade e desloca seus olhares e suas práticas voltando-se para

---

<sup>8</sup> Utilizamos o conceito de hegemonia em Gramsci que realiza uma interpretação original da obra de Marx, pensando o processo revolucionário à luz da articulação entre política, educação e cultura, mas sem desconsiderar a crise do marxismo como doutrina política no mundo atual, destacamos que contém referenciais válidos na compreensão das relações políticas e econômicas atuais, não como teoria acabada mas como práxis histórica.

exercícios concretos de educação para ser-mais, educação *com* e não *para* outro. No sentido de avançarmos neste diálogo situemos alguns aspectos históricos e políticos da escola de ensino médio no Brasil e seus desafios em busca da identidade.

## 1.2 ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: DETERMINANTES HISTÓRICOS E POLÍTICOS

No contexto da história da educação brasileira, o hoje denominado Ensino Médio, tem como características a crise de identidade, a dualidade e o elitismo sendo o nível de ensino que mais reformas educacionais sofreu ao longo do século XX (TAVARES, 1999, p. 53).

Dados de 2001 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística – PNAD/IBGE indicam que do total da população na faixa etária entre 15 e 17 anos [10.308.707], a idade regular para se cursar o Ensino Médio, apenas 37% [cerca de 4 milhões de jovens] encontravam-se matriculados. Cerca de outros 10% [1 milhão de jovens] ainda estavam cursando o ensino fundamental, freqüentando cursos na modalidade de educação de jovens e adultos ou mesmo cursos de formação profissional. Comparando estes dados com o total da população desta faixa etária, conclui-se que mais de 5 milhões de jovens que deveriam estar cursando o Ensino Médio, sequer estavam matriculados na escola (www.mec.gov.br – julho de 2006).

A maioria das matrículas do Ensino Médio das escolas públicas no Brasil se concentra no período noturno. De acordo com dados do censo realizado pelo MEC em 1998, há indicação de que 54,8% dos estudantes de Ensino Médio encontram-se matriculados em cursos noturnos, profissionalizantes ou não. Em 1997, no Estado do Paraná, dos 361.270 alunos matriculados no Ensino Médio, 65% freqüentavam o período noturno.

Segundo os dados do INEP (www.inep.gov.br – julho 2006) a representatividade da matrícula no ensino médio noturno diminuiu nos últimos cinco anos. A participação do número de alunos que estudam a noite em relação ao total passou de 54,5%, em 1999, para 43,8%, em 2003. Neste período, a quantidade de estudantes do noturno ficou praticamente estável, e no diurno, houve um aumento de 1,3 milhão de matrículas. Em 1999, dos 7,7 milhões de matriculados no ensino médio, 4,2 milhões estudavam à noite. Em 2003, a

matrícula subiu para 9,1 milhões, mas a do noturno continuou a mesma. Estes dados pressupõem a necessidade de melhor compreensão sobre a oferta deste nível de ensino. Mas não é só. Também as transformações e redefinições acerca da relação educação, sociedade e trabalho envolvendo aspectos que englobam tanto as perspectivas profissionais frente aos novos paradigmas da produção, a tecnologia e sua influência na organização individual e coletiva, juntamente dos diferentes sentidos atribuídos ao Ensino Médio e das dificuldades de seu equacionamento frente à diversidade de públicos, práticas e contextos, precisam ser melhor refletidos (www.mec.gov.br – julho 2006).

Os dados do Censo Escolar divulgados pelo INEP/MEC revelam que o Ensino Médio foi a etapa da Educação Básica que mais cresceu, considerando o número de matrículas, nas décadas de 80 e 90. Porém, o próprio Ministério reconhece que

o crescimento se deu de forma desordenada, ocupando espaços ociosos do Ensino Fundamental. (...) Sem condições físicas adequadas, sem espaços próprios e, muitas vezes, sem que professores e alunos possam utilizar outros locais da escola, além das salas de aula, o Ensino Médio tem crescido sem identidade própria (www.mec.gov.br).

A dualidade e a ausência de identidade do Ensino Médio é reflexo da estrutura de classes da sociedade brasileira, configurando-se um papel ambíguo, de preparar para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho. Assim, ora o Ensino Médio volta-se para a formação profissional, ora para a formação geral. A forma conservadora de tratamento dado a esta dualidade, ao longo do século XX, marca seu caráter elitista. A exemplo disso, até 1961 o acesso ao ensino superior não era livre para os que cursassem o ensino profissional; havia dois sistemas distintos, o que preparava para o trabalho instrumental e aquele que formava os trabalhadores intelectuais (TAVARES, 1999, p. 54).

Retomando este percurso, nos anos 30, momento histórico em que o debate acerca do papel do Estado para com a Educação emerge na sociedade brasileira, no bojo da implantação do capitalismo industrial e ruptura com as oligarquias, temos a Reforma Francisco Campos que se efetivou através de uma série de decretos e teve, segundo ROMANELLI (2001, p.135) o objetivo de organização de uma base nacional comum, visto que até então a educação brasileira não possuía uma articulação ao sistema central. Apesar de estabelecer uma estrutura orgânica para o ensino secundário, comercial e

superior, atingindo a estrutura de ensino em todo território nacional, representando uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação é evidente o caráter enciclopédico e elitista desta reforma, onde o Estado entra como indutor de uma política marcadamente elitista.

O ensino secundário sofreu a reforma através do Decreto n.º 1989/31 consolidada pelo Decreto n.º 21.241/32 que define como sua finalidade do ensino secundário a formação do ser humano para todos os grandes setores da atividade nacional e não apenas a preparação para o ensino superior. A Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, com currículo seriado, frequência obrigatória, dois ciclos, incluindo novas disciplinas no currículo, entre as quais história da filosofia e lógica (ROMANELLI, 2001, p. 135).

Esta reforma orienta a formação para o acesso ao ensino superior, visto que, somente o ensino secundário dava acesso a esse nível de ensino, ficando o Ensino Médio de formação profissional desarticulado do ensino secundário.

O currículo e o sistema de avaliação bastante rígido e seletivo, controlado com dispositivos legais de avaliação, traçado pela Reforma Francisco Campos, tornava-a uma educação para uma elite, tratando-se de sistema de provas e exames em que o estudante, que conseguisse sair ileso do sistema, depois de 5 ou 7 anos de estudos, era um privilegiado.

Essa característica da alta seletividade da educação na Reforma Francisco Campos evidencia a estratégia de controle sobre a expansão do ensino juntamente com a oferta e contribuiu para manter a visão elitista e aristocrática da escola da Primeira República.

Essas características, seletiva e dual, da educação se elevam fortemente na década de 40 com a Reforma Capanema que cria as Leis Orgânicas do Ensino. Esta reforma procura adequar a educação ao capitalismo industrial e sofre influência do nazismo e fascismo presentes no Estado Novo, visando atender a ampliação da oferta sem alterar sua dualidade que se expressa na dicotomia entre Ensino Secundário voltado para as elites condutoras e o Ensino Técnico Profissional para as camadas populares.

A Reforma Capanema foi iniciada através de vários decretos em 1942 e se estendeu até 1946, após a queda de Vargas. Definiu-se como reformas parciais,

reorganizando o ensino primário e o médio, mantendo inalterado o sistema de provas e exames, colocados pela Reforma Francisco Campos.

O Ensino Secundário – Lei Orgânica n.º 4244/42 – foi reestruturado em dois ciclos. O primeiro em curso ginásial e o segundo subdividido em curso clássico e curso científico tiveram um caráter propedêutico, aristocrático e acadêmico, com objetivo de preparação para o ingresso no ensino superior.

A Reforma Capanema garantiu mais espaço ao ensino de filosofia no currículo do segundo ciclo – clássico e científico – como disciplina obrigatória. A presença da filosofia como disciplina no segundo ciclo relaciona-se, também, com o caráter elitista atribuído ao conhecimento filosófico, tradição fortemente enraizada em nossa intelectualidade: de que filosofia é para poucos.

A questão do caráter altamente seletivo e dual da educação brasileira está vinculada à posição das camadas sociais em face da oferta de educação. A educação média e secundária sempre atingiu as camadas médias e altas da sociedade, representando sinal de prestígio social. As camadas populares que tinham acesso, procuram o ensino primário e as escolas profissionais, tratando-se de uma população que, devido às condições materiais, tem urgência na formação para um ofício, o que marca a escola, naturalizando seu caráter discriminatório:

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer a opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer a opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 2001, p. 169).

A LDB 4024/61, discutida por quase 14 anos, reconhece a integração do ensino profissional e o clássico, mas não muda significativamente a estrutura dual do ensino secundário. Neste momento a indicação das disciplinas obrigatórias do Ensino Médio ficou sob responsabilidade do Conselho Federal de Educação e cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação a indicação das disciplinas complementares. Neste contexto a Filosofia perdeu o caráter de obrigatoriedade e ficou como disciplina complementar do currículo.



Com o golpe militar de 1964 a presença da filosofia no currículo passou a depender da direção de cada estabelecimento de ensino e a partir dos acordos Mec-Usaid – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional - somada às características de controle social do regime militar a educação escolar passou pela reforma da LDB 4024/61.

O Ensino Médio, então 2º grau, sob a Lei 5692/71, passa, compulsoriamente, a ser educação profissional, sem preparar as escolas para esta tarefa, incluindo-se nos currículos disciplinas técnicas e excluindo outras, entre as quais a filosofia. A escola de nível médio torna-se refém do sistema fragmentado e burocrático e certamente há outros motivos, pois numa sociedade na qual questionar tornou-se um crime, a Filosofia, que tem tantas questões a colocar, deve ser silenciada:

O argumento - da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo - apresentado para a extinção é duplo: por um lado, a carga horária exigida pelos cursos profissionalizantes é muito grande para que as escolas ainda comportem o peso de disciplinas optativas não profissionalizantes; por outro lado não se pode fazer com a Filosofia o que se pode fazer com outras matérias, isto é, colocá-las no profissionalizante a título de aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos teoricamente pelas mesmas matérias no núcleo comum. Assim, por não profissionalizar e por não ser “aplicável”, a Filosofia perdeu qualquer lugar no ciclo médio. Resta ver se o imediatismo da reforma e os argumentos alegados para a exclusão da Filosofia são os únicos ou os verdadeiros motivos que devemos aceitar (CHAUÍ, 1978, p. 156).

Segundo CHAUÍ (1978) a proposta MEC-USAID, que determinou a Reforma posta pela Lei 5692/71, preconizou a “integração das escolas à realidade social”, entendendo por integração o fornecimento de mão-de-obra às empresas, bem como levou a um modelo de organização escolar que segue o modelo empresarial na perspectiva taylorista/fordista, burocratizada, tecnocrática e submissa ao regime.

A Lei 5692/71 não incorpora a dualidade estrutural e estabelece o ensino de 2º grau profissionalizante a todos os jovens, independente das funções que vão desempenhar na sociedade. KUENZER (1997, p. 11) identifica a contradição desta reforma:

[...] é preciso considerar que, mesmo permanecendo a concepção da supremacia da cabeça sobre as mãos, e a da escola como espaço de formação desta categoria especial de trabalhadores que desempenharão as funções intelectuais na sociedade (os trabalhadores instrumentais nem chegam ao 2º grau, pois são excluídos antes), é um avanço a incorporação

da dimensão 'qualificação para o trabalho' como parte integrante do desenvolvimento individual e social e, portanto, como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus.

Em 1982, com a Lei 7044 a profissionalização obrigatória é flexibilizada. A dualidade retorna, ocorre uma redução de carga horária e disciplinas como a filosofia reaparece optativa, entendendo-se como optativa não para o aluno, mas para o sistema de ensino e a escola.

Nos anos 70 e 80, no contexto das lutas pela democratização do país, temos várias iniciativas, movimentos principalmente de intelectuais e estudantes pelo retorno da disciplina filosofia no currículo do então segundo grau. Abordaremos alguns aspectos destas lutas no item 1.3.

Nos anos 90, a Reforma Educacional que se inicia com a LDB 9394/96 atinge todos os níveis de ensino e no caso do Ensino Médio, avança ao incluí-lo como parte integrante da Educação Básica.

O conceito de Educação Básica começou a ser formulado com o início da construção do projeto de LDB na Câmara Federal e com o debate desencadeado pelo processo constituinte nos anos 80. A legislação absorveu esse conceito que inclui a Educação Infantil (Creche e Pré-escola), o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Educação Profissional e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Embora com esse respaldo conceitual na legislação vigente, a Educação Básica, em seu caráter de integralidade, não vem sendo devidamente contempladas pelas iniciativas governamentais. As políticas de gestão e financiamento da educação, assim como os programas educacionais fragmentados e seletivos, que não consideram 'a formação integral do indivíduo' são exemplos claros dessa desarticulação. Está ameaçada, portanto - por força das medidas governamentais - a concepção de Educação Básica necessária para dar respostas à dívida social com a população brasileira e preparar o aluno da escola pública para os desafios e as exigências sociais. O Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira - elaborado com ampla participação da sociedade organizada, nos Congressos Nacionais de Educação (CONED's) - resgata esta concepção, dando tratamento global à Educação Básica na perspectiva do direito e da superação das desigualdades sociais (entre as quais está o acesso ao conhecimento).

O Parecer CEB 15/98 que fundamenta a Resolução CEB 03/98, que por sua vez institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelece princípios na perspectiva da emancipação humana, da superação da dualidade historicamente presente neste nível de ensino. Cabe a nós questionar o impacto desta reforma na escola pública.

Segundo KUENZER (2002), o grau de eficácia de uma política educacional pode ser medido pelo seu poder intervenção na transformação da realidade segundo uma intencionalidade, que reflete uma dada concepção de escola, de homem e de sociedade. Em outras palavras, não basta a palavra do legislador e a boa vontade dos sujeitos que fazem a educação pública (professores, equipes de ensino, direção etc.) para que as transformações ocorram.

A construção de uma política educacional exige condições objetivas para que esta se desenvolva: valorização, formação, inicial e continuada dos professores, condições materiais que superem a precarização hoje presente na escola para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico emancipador, participação efetiva dos sujeitos nas decisões da escola e processos educativos de reflexão cotidiana acerca da educação que praticam.

Neste sentido podemos afirmar que a Reforma no Ensino Médio nos anos 90 cumpriu principalmente um caráter ideológico, não representando a superação da histórica dualidade existente. Ideológico por que não se materializou na escola que, ao contrário tem sofrido de reforma a reforma sem problematizar sua identidade, função e suas práticas.

No Estado do Paraná antes mesmo da aprovação do LDB 9394/96 temos a implantação do PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, financiado pelo BID, que extingue o Ensino Médio Profissionalizante na rede pública estadual. Segundo Tavares (1999), é inquestionável o autoritarismo e tecnocratismo presentes já no encaminhamento da implantação do programa.

Antes mesmo de a Assembléia Legislativa discutir a implantação do programa, as escolas já haviam recebido verbalmente ordem de suspensão da matrícula nas primeiras séries dos cursos profissionalizantes, sem consulta aos próprios alunos, aos professores, à comunidade de pais, sem discussão com os educadores e as instituições de ensino superior que têm tradição de pesquisa na área de educação e de ensino médio (TAVARES: 1999, p. 54).

Ocorre que o PROEM se choca com a própria LDB 9394/96, capítulo do Ensino Médio (art. 36, parágrafos 2º e 3º) que possibilita a formação profissional concomitante com o ensino médio, assim como se choca com o decreto 2208/97 que regulamenta a educação profissional. Se com a lei 5692/71 tínhamos a ditadura da profissionalização com o PROEM temos a ditadura da formação geral, ficando a educação profissional nas mãos da iniciativa privada. De Reforma a reforma o Decreto 2208/97 foi revogado através do decreto 5.154/04.

Com a reestruturação produtiva, o avanço científico-tecnológico e com a globalização da economia o modelo de organização do trabalho taylorista-fordista deixa de ser hegemônico e pressiona mudanças no sistema de ensino. O mundo do trabalho passa por profundas transformações, o modelo japonês de organização do trabalho modifica o processo produtivo substituindo a linha de montagem pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o processo de qualidade se dá pela internalização pelo trabalhador que deve ser de novo tipo. O perfil do trabalhador estabelecido pela reestruturação produtiva exige:

(...) capacidade de comunicar-se adequadamente, com domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 2000, p. 32).

Estas mudanças no sistema produtivo reforçam ainda mais a situação excludente da sociedade onde o acesso à escolaridade ainda é um privilégio, pois são poucos os que chegam a concluir o ensino fundamental. Segundo censo populacional de 2001, a média de escolaridade do brasileiro é 5,9 anos de estudos, ou seja, para a população brasileira a escolarização ainda é um privilégio.

Em relação da Filosofia a LDB 9394/96, na seção IV, que dispõe sobre o Ensino Médio, acerca do currículo, no art. 36, parágrafo 1º, explicita quanto à organização dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação, de forma que ao final do ensino médio o educando demonstre “domínio dos

conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (inciso III).

Após a aprovação da LDB 9394/96, entre as contradições do neoliberalismo como política educacional, o ensino de filosofia reaparece no debate nacional, crescendo inclusive sua oferta nas salas de aulas de ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas. Porém, o caráter vago, pouco objetivo da lei não representa a obrigatoriedade de sua presença no currículo do Ensino Médio, ficando destinada a tarefa de disciplina complementar, no contexto das 25% de carga horária optativa para a escola e ainda sem identidade no contexto de um ensino médio também sem identidade, permitindo inclusive que seja entendida como conteúdo transversal.<sup>9</sup>

A Escola Pública no Brasil, historicamente subjugada aos interesses econômicos e políticos, tem vivido de reforma a reforma a tensa relação de reprodução das relações sociais desiguais e de luta pela superação desta condição. É da correlação de forças entre os interesses do capital e do mundo do trabalho que vem sendo delineada na escola pública e é neste contexto que temos o desafio de articular a contribuição da filosofia no currículo escolar.

A formação escolar dos jovens no Brasil é marcada pela dualidade estrutural, define-se de um lado uma formação para os que iriam desempenhar funções de dirigentes intelectuais ou instrumentais (a elite), planejadores e supervisores do processo produtivo; de outra formação técnica e profissional, para a classe trabalhadora, incumbida da tarefa de executar o planejado:

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (KUENZER, 2000, 28-9).

Os princípios da administração científica influenciam a organização do trabalho pedagógico escolar. A pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, que demandou, inclusive, a

---

<sup>9</sup> O ensino de filosofia a partir da legislação atual (LDB 9394/96) e Diretrizes Curriculares Nacionais, suas ambigüidades e contradições foi analisada por Marli Aparecida Pechula em sua dissertação de mestrado, defendida no ano de 2001, na UNICAMP, como título: **A Filosofia no Ensino Médio**: da importância anunciada à descaracterização praticada..

extinção do ensino de filosofia desta escola que desconsiderou a apropriação do conhecimento como condição na formação intelectual para a construção da autonomia, visto que os objetivos eram atender as demandas do processo produtivo, centrado na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A cultura escolar que irá se formar em consequência desta pedagogia do disciplinamento é a da memorização mecânica, de conteúdos trabalhados de forma fragmentada e sem criticidade, com a padronização de respostas, rígido controle do tempo escolar, com rígido controle externo sobre o aluno, formando subjetividades passivas, mediocrizadas pela lógica do consumo, do individualismo, da indiferença frente as questões sociais, como exemplifica pesquisa realizada com um grupo de jovens estudantes de ensino médio numa escola noturna na periferia de Curitiba<sup>10</sup>:

A totalidade dos alunos entrevistados manifestou, reiteradas vezes, ter compreendido, e até, incorporado os princípios e comportamentos pautados no individualismo e na concorrência, valores próprios desta sociedade, com afirmações tais como: “Sociedade acho que seria viver em comunidade. E isso não tem acontecido. Na verdade, é uma pessoa querendo comandar a outra.” (Márcio); “A sociedade não é boa nem ruim(...) Agora, para mim, está boa.” (Gianny); “Os alunos [falando sobre os colegas] hoje, não querem saber de nada. E mais tarde eles vão ser passados para trás, porque aquele que quer realmente vai ficar por último, não vai ter chance lá fora.” (Luciana); “Se a matéria está me interessando, eu estou assistindo, estou colaborando [com a aula], se a matéria não me interessa, daí, me ature!” (Marinho). (...)Os projetos de futuro estão, com a exceção de três dos alunos entrevistados, voltados para expectativas individuais e os mesmos manifestam que construirão tais projetos pelo esforço próprio, por exemplo, na resposta da Juliana: “(...) Procurar realização em todos os sentidos. Cada vez mais me esforçar, tentar pelo menos o que o mercado exige (BRUEL, 2000, p. 16).

O individualismo, competitividade, pouca, ou nenhuma, compreensão da complexa realidade social em que estão inseridos, ausência de perspectivas diante do futuro, são elementos presentes nas “falas” dos jovens da citada pesquisa. Qual a contribuição da escola na formação destes jovens? Certamente não é pouca... Parece que a escola vem cumprindo os objetivos prescritos pelas reformas neoliberais: formação de consumidores, espoliados em suas dimensões afetivas, desejantes, utópicas, negando a si mesma, reduzindo-se a ser ferramenta de instrumentalização de corpos e pensamentos:

---

<sup>10</sup> Trata-se aqui da pesquisa: BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. Ensino Médio, Currículo e Subjetividade. Curitiba, 2000. Monografia do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, UFPR.

Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. E não só o pensamento político. Nem de longe! Só o fato de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a capacidade de pensar. A qual, entretanto, representa e representará, cada vez mais, nosso único recurso (FORRESTER, 1997, p. 68).

Nesta lógica mercantil fortemente adotada nas Reformas Educativas na década de 90, evidencia-se o caráter extremamente reducionista da concepção de cidadania adotada pelo Ministério de Educação, tanto no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que reduzem a compreensão de cidadão a de consumidor-empregado, reduzem a cidadania às relações de seleção dos sujeitos para assumir postos de trabalho.

Este atrelamento unidirecional da escola ao trabalho se agrava com a intenção de que as empresas participem da gestão político-pedagógica das escolas técnicas para estabelecer o perfil profissional que deve orientar a formação do aluno – isto possibilita a redução da formação escolar à de mão-de-obra (mesmo que qualificada). *“Neste sentido, o grande fundamental educador é o capital disfarçado sob a categoria ‘mercado de trabalho’”*. (ENGUITA, 1990, p. 70): Sob o estigma da empregabilidade consegue desviar a atenção de uma questão social mais ampla que por si só explica a impossibilidade concreta desse pressuposto: o desemprego estrutural.

(...) ‘empregabilidade’, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade (...) Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho. Mas, contra a certeza de ser jogado ‘de um emprego para outro’, ele terá uma ‘garantia razoável’ – quer dizer, nenhuma garantia – ‘de encontrar um emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual’. (...) Imagina-se o grau de profissionalização desses ‘empregabilizados’ (...) A qualidade de peão intercambiável, de nulidade profissional que lhes será conferida. E não se trata, de modo algum, de uma vida de aventuras oposta a uma existência de burocrata, mas da acentuação de uma fragilidade que os deixará ainda mais à mercê (FORRESTER, 1997, p. 218-219).

Tais políticas têm um caráter extremamente violento, tanto do ponto de vista material quanto simbólico, uma vez que concorrem para o acirramento das desigualdades sociais ao mesmo tempo em que convencem os oprimidos de que são culpados por sua condição de vida. Neste contexto, a escola tem se constituído num mecanismo de fundamental importância para os interesses neoliberais na medida em que exerce níveis de violência simbólica sobre os alunos que os submetem (de corpo e pensamento) à aceitação dos desmandos do poder.

A superação desta escola seletiva, elitista, excludente implica na construção de outro Ensino Médio. É nesta perspectiva do debate acerca de que escola pública queremos, as características do currículo desta escola, a valorização e formação dos profissionais da educação, que se insere o ensino de filosofia no Ensino Médio, como condição para a democratização do acesso a uma modalidade de conhecimento que historicamente tem sido tratada como privilégio, restrita aos muros das academias.

A ampliação da população excluída pelo caráter concentrador do capitalismo globalizado, recoloca em questão o papel da escola pública. Colocamos na incessante luta pela democratização do acesso ao conhecimento, juntamente com a luta pela democratização da sociedade, pelo acesso aos bens culturais e materiais a todos os cidadãos, entendendo a cidadania de forma ativa e crítica, como exercício pleno da liberdade individual e coletiva. A essa crise da Escola Pública como espaço humanizador propomos o diálogo com uma filosofia da educação libertadora, portanto, de caráter transformador, democrático e popular, como território do possível, de construção de experiências pedagógicas que afirmem, desde o cotidiano, as liberdades individuais e coletivas.

O exercício das liberdades, como afirmação da cidadania concreta, conforme aponta MANCE (1998), implicam em mediações educativo-culturais, econômicas, informativas, políticas e éticas onde, coletivamente, cada um afirma sua liberdade ao afirmar a liberdade do outro. Esta utopia de afirmação da liberdade coletiva que nega a exploração imposta pelo capitalismo, que nega a concentração da riqueza e o aumento da exclusão típica do modelo neoliberal, passa pela construção de forças organizativas, formativas e mobilizadoras em todas as esferas da sociedade contendo, portanto, um projeto educativo libertador que necessariamente envolve os sujeitos.



Enfim, é neste território de contradições e possibilidades que situamos o ensino de filosofia. Sendo que o conhecimento filosófico apresenta especificidades para a formação do estudante, não sendo um assunto transversal, mas que enquanto disciplina apresenta conteúdos próprios a serem ensinados e aprendidos, que ao serem trabalhados vinculam-se ao debate sobre currículo e ao projeto político-pedagógico da escola.

No entanto, não é a simples presença da filosofia, como mais uma disciplina, no currículo da escola, de forma bancária, gradeado, fragmentado e a-crítico, que garantirá a superação desta escola elitista, seletiva, competitiva, dual<sup>11</sup>. Cabe aqui parafrasear Paulo Freire: “A educação sozinha não muda o mundo, mas sem ela tampouco o mundo mudará”, assim como: A filosofia em si não muda a educação e a escola, sem ela tampouco a educação e a escola mudarão. Filosofia e educação não são dicotômicas, se inter-relacionam desde sua raiz, por isso a filosofia não é algo a ser transmitido, pois ela é ativa, transmiti-la é negá-la:

Mesmo –ou melhor, sobretudo - quando o assunto é a história da filosofia ou a filosofia de outro filósofo, a transmissão é um não-lugar da filosofia, porque ela não pode ser enfrentada externamente, como aquilo que um outro faz: ou ela se exerce, se pratica, ou se faz outra coisa. Todos os filósofos da história fizeram isto, por isso são ao mesmo tempo filósofos e educadores, os melhores ensinantes de filosofia (GALLO & KOHAN, 2000, p. 182-1830)!

Uma educação filosófica busca desestabilizar a tradição pelo questionamento, sacudindo os fundamentos, fazendo-se crítica da cultura, pois: “a própria cultura é um ponto de partida necessário e para que esta não se transforme em dogma, é preciso o trabalho de crítica radical do filosofar” (LANGÓN, 2002, p. 352). Neste sentido nos questionamos sobre que princípios metodológicos podem orientar essa formação filosófica com adolescentes e jovens, no ensino médio. Questões que estaremos desenvolvendo ao dialogar com a Filosofia da Libertação e as experiências educativas do IFIL,

<sup>11</sup> Rejeitamos aqui qualquer concepção que delega a filosofia em si mesma uma função messiânica, salvacionista, portadora do “poder” de formar o “cidadão crítico” e/ou que contém uma concepção de que toda atividade filosófica é em si subversiva. Nos situamos, também, longe de qualquer possibilidade de neutralidade teórica como já explicitado até aqui, mas sim diante da necessária crítica da crítica e da fundamental interdisciplinariedade, principalmente no diz respeito a educação e sua função transformadora. Sobre isso indicamos a leitura do artigo: **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio** de Sílvia Gallo e Walter Omar Kohan. In: Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Estaremos retomando elementos desta questão ao longo deste trabalho.

compreendendo a articulação entre o *como se faz* e o *quê se faz*. Ou seja, a teoria e a prática, conteúdo e forma, buscando viabilizar o envolvimento dos estudantes, de forma dialógica, levando em conta as relações sociais, articulando-se com o todo da escola.

Isso significa que o ensino da filosofia precisa ser um desafio *da* e *com* a escola, buscando superar a tradição que Paulo Freire denominou de educação bancária, que nega o que-fazer filosófico. O ensino de filosofia traz consigo a necessidade de construirmos um modo para este Fazer educativo que envolve uma postura quanto ao conhecimento na escola e sua função social. Como demonstra pesquisa realizada com estudantes de ensino médio, já citada anteriormente, quando perguntados sobre a *quê* atribuem importância das disciplinas no currículo:

É interessante verificar como a maioria dos argumentos utilizados pelos alunos diz respeito, direta ou indiretamente, ao mundo produtivo, à busca de um emprego. Somente os motivos atrelados às disciplinas de Sociologia, Filosofia (que não estão contempladas na grade curricular atual) e História apresentam questões relacionadas à qualidade de compreensão do mundo, aspectos próprios de formação da humanidade dos alunos (BRUEL, 2000, p. 57).

Se os estudantes de ensino médio associam a filosofia a compreensão de mundo, para além do imediatismo do mercado de trabalho e não a educação como um todo há que se questionar o que pode a filosofia nesta escola:

Um jovem que estuda matemática não vai necessariamente torna-se um matemático (no sentido profissional), mas esse estudo está (ou ao menos deveria estar) voltado para um pensar matemático do qual ele precisa dispor para que sua vida possa ser vivida mais plenamente. Esta afirmação pode certamente ser estendida para todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Ou, ao menos, deveriam poder ser estendidas. Infelizmente, sabemos que ainda hoje perdura um modelo de escola média excessivamente conteudista e informativo, que trabalha a informação pela informação. Pensar em aulas de filosofia num modelo como esse significa a morte da própria filosofia, a não ser que ela exerça, também aí, seu poder de resistência (GALLO & KOHAN, 2000, p. 195).

A educação numa perspectiva libertadora se faz comprometida com a autonomia dos indivíduos, com o exercício do pensamento de forma crítica e criativa, onde os sujeitos envolvidos no processo de escolarização colocam-se num movimento alternativo de construção de relações de ensino e

aprendizagem humanizadoras, onde tem lugar a filosofia num diálogo interdisciplinar com as demais áreas de conhecimento.

Entendemos que a transformação da educação e da escola implica na transformação da própria filosofia da e na escola. A filosofia na escola brasileira não têm tradição, sua pouca presença na escola é marcada pelo caráter elitista e excludente da mesma, acompanhada por boas doses de autoritarismos, dogmatismos e/ou espontaneísmos:

A forma pela qual a filosofia se faz presente, quando o está, não oferece condições muito boas para uma prática transformadora: ela é muito tênue, fica limitada a uma ou duas horas-aula pôr semana, perdida entre uma miríade de outras disciplinas e, em muitas ocasiões, são professores com formação em outra áreas que lecionam filosofia. Pobre filosofia... (GALLO & KOHAN, 2000, p. 174).

Mas o momento é muito rico para o ensino de filosofia no Brasil: tem crescido o debate sobre o tema, inicia-se um processo, ainda tímido, de produção de pesquisas sobre filosofia e seu ensino, tem ocorrido seminários, encontros, seminários, fóruns, sua oferta tem sido ampliada<sup>12</sup>, ainda que de forma contraditória. Há certamente alguns avanços significativos, daí a importância de cotejarmos alguns elementos novos neste debate em torno da contribuição da filosofia latino-americana da libertação, na escola de ensino médio, tema a ser aprofundado na sequência deste trabalho, pois “trata-se de uma oportunidade da própria filosofia no Brasil se repensar, ampliar suas possibilidades, transformar a si mesma, pensando a si mesma, através de si mesma” (GALLO & KOHAN, 2000, p. 176).

Assim, a problemática em torno do sentido e função do ensino médio na formação dos adolescentes e jovens, as contraditórias relações entre escola e mundo do trabalho; entre escola e juventude podem e devem ser objeto do filosofar na e com a escola. Nos parece que há muito o que fazer neste sentido, a filosofia ainda precisa adentrar no território escolar, objetivo e subjetivo, colocando-se a si mesma em “cheque” na trama social e cultural em que se insere.

É muito recente o debate acerca do *quê* e *como* ensinar tratando-se de filosofia no ensino médio. Em grande medida isso se deve ao caráter instável,

---

<sup>12</sup> Segundo CNE –Conselho Nacional de Educação - 17 Estados brasileiros ofertam a disciplina agora com o Parecer n.º 38, aprovado em 07/07/2006 na Câmara de Educação Básica a Filosofia e a Sociologia passam a ser disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio.

tênue da filosofia na escola, seu estatuto de “disciplina” ainda está por se consolidar, inclusive pelas características históricas deste nível de ensino, como foi até aqui abordado. Elemento esse atrelado ao vazio de problematização sobre educação e ensino nos cursos de filosofia em nossas universidades, vazio que sem dúvida está relacionado ao autoritarismo e elitismo presente na tradição brasileira. Outro elemento desta lacuna a se considerar está no fato de que entre os defensores da filosofia como componente curricular na escola, os esforços, majoritariamente, foram de uma luta política mais ampla em favor da legalização da obrigatoriedade da filosofia como disciplina nos currículos escolares. Muitas tem sido as frentes de batalha em torno do ensino de filosofia e como são poucos os defensores (majoritariamente os próprios professores de filosofia de universidades e escolas) as lacunas existem...

A seguir consideramos fundamental registrar aspectos históricos destas lutas, eminentemente políticas, em torno da defesa da filosofia na escola, registro certamente insuficiente, sem pretensões de esgotar o assunto, mas que representa um exercício de síntese, provisória e limitada, em torno do acesso ao conhecimento filosófico com mais um direito historicamente roubado na sociedade brasileira.

### 1.3 A DEFESA DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Nos anos 70 ocorre um movimento de contestação a Lei 5692/71 e pelo retorno da Filosofia como disciplina no currículo escolar. Este movimento teve como expoentes, principalmente, os departamentos de filosofia das universidades públicas e determinou o nascimento da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF):

[A SEAF] Surgiu da preocupação que vivíamos em 1975-76. A censura e o burocratismo cego dominavam também o meio universitário. Isto gerava profundo desânimo entre professores e alunos. (...). enquanto a Teologia articulava o discurso da libertação, a Filosofia perdia altura e caía nas mãos de chefes departamentais fiéis ao regime (...). a SEAF tornou-se um espaço alternativo. Espaço onde se podia falar sem medo e formular uma crítica pertinente e séria. Este espaço firmou-se, sobretudo a partir de 1978, quando nosso movimento compreendeu a importância da participação dos estudantes (PEGORARO, 1981, p. 1-2).

Entre 1978 e 1980 a SEAF consolidou-se e organizou-se em núcleos em 17 Estados, entre os quais o Paraná. No início da década de 80 alguns filósofos ligados à SEAF, junto com outros, elaboraram um documento, esboço de uma proposta sobre a introdução da filosofia no 2º grau apresentada ao MEC. Segundo, Hugo Assmann (1982 p. 4-5) esse ato causou reação conservadora em jornais de grande circulação nacional<sup>13</sup>: “Por detrás de tudo estaria, segundo os atacantes, a “Filosofia da Libertação”, filha putativa- afirma eles – da execrada “Teologia da Libertação”. Esta última suposição revela um total desconhecimento da origem histórica tanto da Filosofia da Libertação, como da Teologia da Libertação.

O documento apresentado ao MEC propõe, de forma discreta, a necessidade da formação de uma consciência democrática entre a juventude, o suficiente para que a tradição universitária conservadora lhes rotulasse de “ideologia totalitária”. Ainda que fossem desejável as conexões de uma filosofia-latinoamericana, da libertação e a SEAF, não passaram de coincidências inexistentes (ASSMANN, 1982, p. 4).

Com início de abertura do Regime Militar, começo dos anos 80, temos no Paraná um movimento em defesa do retorno filosofia no 2º grau, representado por professores ligados ao curso de filosofia da UFPR. Artigos em jornais e publicações em periódicos da época explicitam o debate acerca da inclusão do ensino de filosofia em nível local e nacional. Este movimento também ocorreu em Estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

As atividades da SEAF- Regional Paraná, do qual participam, basicamente, professores de filosofia do curso de Bacharelado/Licenciatura em Filosofia da UFPR, foram definidas em três frentes, conforme aponta HORN (2003, p.21):

- a) promoção de encontros e seminários junto aos núcleos regionais de ensino da Secretaria de Estado da Educação, para sensibilizar professores, diretores e inspetores de escolas sobre a importância e as vantagens da inclusão da filosofia na grade curricular; b) contribuindo com a organização e articulação do movimento pela volta da filosofia em âmbito nacional; c) divulgando artigos e resenhas sobre o tema, publicados na revista “Textos SEAF”, editados pela própria SEAF-Regional Paraná entre os anos de 1980 e 1985.

<sup>13</sup> O Estado de São Paulo, 14/03/82, 21/03/82 (editoriais), 16 e 21/03/82 (notícias); Jornal do Brasil, RJ, 28/02/82 (editorial) e Última Hora, RJ, 02/03/82 (editorial).

A SEAF – Regional Paraná apresentou, em 1984, um relatório na reunião da SBPC, que coloca, entre outras coisas que:

(...) foi enviado um ofício ao Conselho Estadual de Educação solicitando o seu parecer sobre a possibilidade de retomada da filosofia nos cursos de segundo grau. A resposta do Conselho foi negativa sob a alegação da falta de estudos específicos que justifiquem tal decisão. Pode-se concluir daí que esse argumento é mais político que, propriamente, técnico-administrativo, pois as forças representadas nos Conselhos, via de regra, não tinham interesse em aprovar essa disciplina como integrante do currículo (HORN, 2003, p. 23).

Segundo o Jornal Gazeta do Povo, PR, 18/07/84 (página 10), o relatório aponta que:

- em 1980 um grupo de professores de filosofia apresentou, no **IV Simpósio Nacional da SEAF**, um texto intitulado **“O ensino da filosofia no Paraná”**, o qual destaca os principais problemas dos cursos de filosofia da UFPR e da PUC-PR;
- foram realizadas, aproximadamente, 15 reuniões com alunos e professores sobre o tema;
- em 1983 o Departamento de Filosofia da UFPR e a SEAF participaram do **I Encontro Paranaense de História e Educação**;
- em 83 finalizou-se um projeto para a disciplina de filosofia com programa e sugestões de conteúdos, que foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (mesmo com o apoio do Departamento de Segundo Grau da Secretaria da Educação, o projeto não foi atendido);
- ao lado desse trabalho de pressão junto aos órgãos oficiais, iniciou-se um trabalho com a comunidade dos professores e alunos (nesse sentido, membros da SEAF participaram do encontro realizado pelo Núcleo Regional de Curitiba, com diretores e inspetores de ensino, evidenciando-se um consenso entre a proposta de filosofia da SEAF e a questão da reestruturação do ensino médio proposta pela Secretaria da Educação);
- em Curitiba foram feitas visitas a 30 colégios levando informações e esclarecimentos, bem como, buscando apoio da comunidade escolar, que na sua grande maioria mostrou-se favorável à reintrodução da filosofia na grade;
- realizou-se uma pesquisa em cinco colégios de Curitiba para verificar a posição dos estudantes em relação à disciplina de filosofia (em julho de 84

essa pesquisa ainda não tinha sido concluída, por isso seus resultados não foram incluídos no relatório apresentado na SBPC);

- entre 24 a 29 de junho de 1984, em Curitiba, alunos e professores ligados a SEAF participaram do seminário sobre **Reestruturação do 2º Grau**, realizado pela Secretaria da Educação, que debateu as propostas apresentadas pelos núcleos regionais de ensino do Estado

Em 1988 durante o **Encontro Nacional de Filosofia** organizado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), em Gramado (RS) professores e pesquisadores assumiram o compromisso com produção teórico-filosófica na perspectiva da filosofia da libertação produzindo a **Carta de Gramado**<sup>14</sup>, documento que caracteriza a Filosofia como pensamento historicamente contextualizado e que define questões fundamentais de reflexão assumidas pela Filosofia da Libertação, entre elas a educação libertadora assim como afirma a necessidade de articulação de docentes, somando esforços, reunindo filósofos de todas as regiões do país.

No final do ano de 1993 e início de 1994, por iniciativa do Departamento de Ensino de Segundo Grau (DESG), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), em atendimento às diretrizes e objetivos do **Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau no Paraná**, implantado em 1987 pelo próprio departamento, iniciam-se discussões e estudos voltados à elaboração de uma proposta curricular para as disciplinas de Filosofia e Sociologia, no ensino médio.

A proposta curricular para o ensino de filosofia explicitava:

A necessidade de um ensino de qualidade que contribua para a construção da cidadania do aluno da escola pública; a opção da disciplina Filosofia em Estudos Complementares das grades curriculares de Cursos/Habilitações por 115 estabelecimentos de ensino da rede pública de 2º Grau, no Estado do Paraná, em 1994, o que representa a oferta desta disciplina em 17% do total de Estado; a necessidade de uma proposta curricular coerente e articulada aos objetivos do ensino da Filosofia, que contribua efetivamente para o trabalho do professor de filosofia; a inclusão da filosofia como disciplina obrigatória no 2º grau (HORN, 2003, p. 25-6 ).

No ano de 1994 ocorreram vários debates promovidos pelo Departamento de Ensino do Segundo Grau. Embora abertas à comunidade, as discussões eram

<sup>14</sup> Carta na íntegra em no Anexo I

realizadas, principalmente, com a equipe responsável pela elaboração da proposta, constituída pelos professores Inês Lacerda (UFPR), Zita A. L. Rodrigues (FAFI/Palmas), Rosimarie G. Franzen (UNIOESTE/FACITOL), Bortolo Valle (PUC/PR). Na tentativa de reconstituir o processo histórico da construção da proposta curricular de filosofia, IÓRIS citada por HORN (2003) afirma:

Quando nós chegamos à Secretaria em 94, havia esse movimento de fazer uma proposta curricular de Filosofia e Sociologia, porque existiam muitos professores trabalhando sem proposta. Como todos os outros em todas as áreas têm proposta pronta, um documento, era preciso montar também um de Filosofia e Sociologia. Foi aí que eu propus, antes de mais nada, fazer uma pesquisa junto às outras Secretarias de Estado para saber se já existia um documento, se havia um dispositivo legal, obrigando a existência da disciplina (...) Nós também fizemos uma pesquisa junto aos professores de Filosofia, na época eram 117 escolas, que é um dado que consta na proposta (...) Então... mandamos um questionário também perguntando da formação deste professor, da experiência na disciplina, que tipo de material ele usava (...) A gente chegou à conclusão de que era viável, pertinente a elaboração de uma proposta curricular, porque a grande maioria dos questionários traziam esses dados, que eles precisavam de mais orientações, não um manual mas um documento orientador assim como tinha nas outras disciplinas (...).

A maioria dos professores que ministravam a disciplina de filosofia era formada em Pedagogia, não possuía, portanto, formação específica em filosofia; consequência da ausência de uma política voltada para esta área, que reflete-se inclusive na ausência de concursos públicos para contratação de professores para a disciplina de filosofia.

Antes da redação definitiva do documento **Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de 2º Grau**, ocorreram três eventos públicos significativos de divulgação e aprofundamento da proposta.

O primeiro ocorreu em setembro de 1994 quando o Departamento de Métodos e Técnicas (DMTE), do Setor de Educação da UFPR, promoveu um projeto de extensão universitária denominado **A filosofia no 2º grau**, voltado aos professores de filosofia de Curitiba e Região Metropolitana.

O segundo aconteceu em outubro do mesmo ano. Trata-se do **I Encontro do Projeto de Elaboração da Proposta Curricular do Ensino de Filosofia no 2º Grau**, realizado no Centro de Treinamento do Estado do Paraná (CETEPAR) com professores de filosofia das escolas públicas e representantes dos Núcleos Regionais do Estado. Nesse evento compareceram mais de 400 professores. Palestras, seminários e oficinas, analisaram e complementaram o documento.



O terceiro ocorreu em meados de 1995, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), com a presença de aproximadamente 300 participantes, entre professores e especialistas. Nesse encontro o documento foi apresentado, discutido e aprovado.

Ainda durante a década de 90, outros importantes eventos marcaram a luta pela presença da filosofia no Ensino Médio. Durante um curso de extensão universitária, em 1996, na UFMS, sobre o pensamento Filosófico na América Latina, que contou com a participação de professores e estudantes de filosofia do Paraná<sup>15</sup>, foi elaborada uma **Moção em Defesa**<sup>16</sup> do PLC Nº 101/93 ressaltando a importância do ensino de Filosofia, no então 2º grau, devendo esta estar assegurada na LDB em discussão. Mas a LDB – Projeto Jorge Hage, não foi aprovada e sim substituída pela LDB – Darcy Ribeiro, Lei 9394/96 aprovada em outubro do mesmo ano e que não garante a obrigatoriedade da filosofia como disciplina curricular.

Em 1997 o projeto de Lei n.º 3.178/97, foi apresentado pelo então Deputado Federal Padre Roque Zimmermann (PT-PR), que modifica a LDB, introduzindo a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio. Em 1997 o IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação - promoveu um ciclo de debates entre os quais contou com a presença do Deputado Federal Roque Zimmermann, onde foi discutido o conteúdo do projeto acima mencionado. O IFIL desde sua fundação (1995) assume a defesa do ensino de filosofia no Ensino Médio e contribui na divulgação e mobilização em torno desta questão.

O **Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia**, ocorrido em 2000, na cidade de Piracicaba debateu este projeto e publicou uma carta afirmando a importância do mesmo. O Projeto de Lei foi aprovado por unanimidade pelas Comissões de Educação e de Constituição e Justiça e de Redação em 1999. Aprovado na Câmara e no Senado em 2001, foi vetado em 8 de outubro do mesmo ano pelo presidente da república, o sociólogo, Fernando Henrique Cardoso.

É interessante registrar as razões do veto pelo presidente da república, publicadas no Diário Oficial de 9 de outubro de 2001: "a inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus

---

<sup>15</sup> Do Paraná participaram deste curso : Euclides André Mance, Alécio Donizete da Silva, Eduardo David de Oliveira, Emanuel Leen, Lena Garcia de Souza representando o IFIL.

<sup>16</sup> Anexo II – Moção em Defesa do PLC N.º 101/93 na íntegra.

para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas"; "não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto".

Mais uma vez o Estado se omite ao assumir, nas razões do veto, que investimento em educação é ônus. Assim se descompromete com a formação e contratação de professores para tarefa tão nobre.

Ainda em 1997, o Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, sob coordenação do professor Geraldo Balduino Horn, do Setor de Educação da UFPR, realizou o curso de extensão universitária **A filosofia e seu ensino: desafios e perspectivas**. Entre professores de filosofia e estudantes de licenciatura, o curso contou com a presença de 140 participantes. As palestras foram ministradas por professores da Faculdade de Educação da FEUSP, UFPR e PUC/PR, com a exposição de temáticas como: **A filosofia no ensino médio; Conteúdos filosóficos para o ensino médio; Fundamentos epistemológicos do ensino da filosofia; O papel da filosofia e do filósofo na sociedade contemporânea**.

Em 1998 foi criado o NESEF – Núcleo de Estudos Educação e Filosofia, a partir das atividades desenvolvidas na 1ª etapa do Projeto Prolicen de Filosofia - Levantamento, Divulgação e Promoção da Licenciatura em Filosofia articulado conjuntamente *com professores do ensino médio e universitário* de Filosofia e estudantes da graduação, tendo como finalidade debater questões relacionadas ao ensino da filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença dessa disciplina nos currículos (HORN, 2003, p. 46).

As primeiras reuniões do Núcleo foram marcadas pela presença de professores de filosofia da rede estadual de ensino, alunos da graduação e participantes do programa Prolicen e membros do Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL). É fundamental destacar a participação do IFIL nas discussões e na organização do NeseF, visto que este já contava, desde sua fundação em 1995, com um coletivo de discussões acerca do ensino de filosofia, articulando professores e estudantes de várias regiões do país e alguns países da América Latina na troca de materiais, experiências e na mobilização política em defesa da filosofia no currículo escolar. Da mesma forma a participação do Departamento

de Filosofia da UFPR que, através de sua chefia (gestão 98/99), incentivou a formação do Núcleo.

O Núcleo surgiu principalmente da necessidade de um espaço para problematizar a questão do Ensino de Filosofia (conteúdos, método, recursos, políticas educacionais, etc.), para a troca de experiências, promoção de cursos de atualização, debates, produção de materiais didáticos, publicações de artigos e para uma efetiva luta pela inclusão da Filosofia como disciplina nos currículos da educação básica (HORN, p. 46-7).

Desde sua origem o NESEF vem envolvendo estudantes de filosofia, professores da rede pública estadual e municipal e professores da graduação em filosofia em torno de seus objetivos. Com certa periodicidade realiza seminários, cursos de extensão, grupos de estudos e hoje tem um projeto editorial de material didático voltado para o ensino de filosofia.

Com a mudança de gestão na Secretaria de Estado de Educação (2003-2006), no que diz respeito ao ensino de filosofia no ensino médio, no contexto das discussões e formulação curricular, temos a afirmação da presença da filosofia como disciplina no currículo, neste sentido tem ocorrido atividades de formação e a produção de diretrizes curriculares para o ensino de filosofia no estado do Paraná, assim como foi realizado concurso para contratação de professores de filosofia.

Em novembro de 2004 ocorre o Encontro Paranaense de Professores de Filosofia e de Sociologia organizado pelo NESEF/UFPR e Colégio Estadual do Paraná e com o apoio da APP-Sindicato e IFIL. Participaram deste encontro professores de várias regiões do estado, tanto da rede pública estadual como de universidades estaduais. A dinâmica do encontro de palestras dos professores Emmanuel Appel (Depto de Filosofia/UFPR), Pe. Domenico Costella (Conselho Estadual de Educação/ PUC-PR e IFIL), Prof. Dr. Geraldo Bauduino Horn (NESEF/DETPEN/UFPR) e Prof<sup>a</sup>. Wanirley Gelfi (DETPEN/UFPR). Além das palestras seguidas de debate tivemos exposição das ações da SEED/Depto de Ensino Médio sobre as duas disciplinas, relatos de experiências de escolas e atividades em grupos avaliando e apontando desafios.

Desde 1999 o Fórum Sul de Filosofia organiza e promove simpósios sobre o Ensino de Filosofia, articulando cursos de Filosofia credenciados nas Instituições de Ensino Superior dos Estados do RS, SC e PR. Os Simpósios Sul Brasileiro Sobre

o Ensino de Filosofia, promovidos por este Fórum, ocorreram respectivamente em: I, abril de 2001, na UPF, Passo Fundo, RS; o II, abril de 2002, na UNIJUÍ, RS; o III, em abril 2003, PUC/ PR, Curitiba; IV, maio de 2004, na UNISINOS em São Leopoldo, RS; V, em maio de 2005, na UNIFRA, Santa Maria, RS e o VI, em maio de 2006, na UEL, Londrina, PR.

Em 2004 o Fórum Sul de Cursos de Filosofia, reunidos no IV Simpósio Sul Brasileiro Sobre o Ensino de Filosofia lançou o Manifesto pelo retorno da disciplina de Filosofia na Educação Básica nas Escolas Brasileiras (Carta de São Leopoldo no anexo VII).

Em 2006 o Fórum Sul de Cursos de Filosofia, reunidos no VI Simpósio Sul Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia lançou a Carta de Londrina. A Editora UNIJUÍ tem publicado livros com artigos dos Simpósios, até então seis volumes, com uma gama de reflexões sobre o ensino de filosofia. O Fórum Sul de Filosofia mantém um site na Internet no endereço: <http://www.forumsulfilosofia.org> com textos, vídeos, agenda de atividades, documentos, etc. relacionados a Filosofia, Educação e Ensino.

Desde 2004 temos acompanhado com expectativa e pressão as alterações no Parecer 03/98, do CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio no sentido de afirmação da filosofia e da sociologia como disciplinas no currículo. Em março de 2006 tivemos, também, o Encontro Estadual de Professores de Filosofia e de Sociologia, em Curitiba, que debateu com ampla participação os aspectos legais e pedagógicos das duas disciplinas, tirando uma Carta Aberta encaminhada aos Conselheiros Nacionais, ao Ministro de Educação, Parlamentares, Conselho Estadual de Educação, Secretário Estadual de Educação, Universidades, etc.

Em 07/07/2006 o CNE- Conselho Nacional de Educação aprova por unanimidade Projeto de Resolução, Parecer nº 38 que faz o ensino de filosofia e sociologia retornarem aos bancos escolares, como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Este parecer foi homologado pelo Ministro da Educação em 11/07/2006, que afirmou na imprensa ser favorável a implantação gradativa da filosofia e da sociologia no ensino médio, sem ferir a autonomia dos sistemas estaduais de ensino.

Em consonância com as lutas pela filosofia na escola e otimistas com a conquista pela legalidade, via Conselho Nacional de Educação, apontamos para

um campo bastante frutífero de reflexões e elaborações acerca das intrínsecas relações entre educação e ensino, campo em que se inscreve este trabalho.

Ao situarmos o Ensino de Filosofia no contexto da Educação e da Escola de Ensino Médio, seus aspectos históricos e políticos, seus desafios e contradições, buscamos elementos para caracterizar esta Escola e sua intrínsecas relações com mundo atual. A presença e a ausência da filosofia na escola está vinculada ao tipo de escola que a sociedade brasileira gestou ao longo de sua história, fundamentalmente refém do capital e da reprodução das desigualdades sociais.

Os problemas e as experiências do Ensino de Filosofia estão situados nas contradições do sistema educacional brasileiro, pensar este ensino é pensar esta escola. Como toda prática humana a educação e o ensino contém Filosofias e em se tratando de América Latina e Brasil, os problemas do Filosofar, situa-se na questão dos sujeitos, da cultura. Somos colonizados, dominados – política, econômica e culturalmente – a superação desta condição de subordinação e opressão exige a busca de significado ao Filosofar o que traz conseqüências à Educação em sentido amplo.

Neste sentido, refletindo acerca de contribuições para práticas educativas libertadoras, buscando a autodeterminação dos sujeitos, a soberania e a autonomia das culturas, dos povos, apresentamos, sinteticamente, as Filosofias Latino-americanas da Libertação e a Educação Libertadora proposta por Paulo Freire.

## CAPÍTULO II

### FILOSOFIA E EDUCAÇÃO COMOLIBERTAÇÃO

#### 2.1 FILOSOFIAS DA LIBERTAÇÃO

*Pertenço a uma terra que ainda ignora a si mesma. Escrevo para ajudá-la a revelar-se – revelar-se, rebelar-se – e buscando-a me busco e encontrando-a me encontro e com ela, me perco.*

(Eduardo Galeano)<sup>17</sup>

Para cumprir o objetivo deste trabalho dialogamos com as filosofias da libertação – latino-americanas. Consideramos importante realizar uma apresentação sobre as origens destas Filosofias, alguns de seus autores e categorias importantes, visto que trata-se de um filosofar, ainda, pouco difundido no Brasil.

É impossível, nos limites deste trabalho, traçar uma história da Filosofia da Libertação<sup>18</sup>. Como toda apresentação esta é arbitrária e certamente excludente, pois é impossível nos limites deste trabalho abordar a totalidade da complexa produção destas filosofias. Aqui buscamos situar o estatuto teórico destas filosofias, sua relevância e contribuições.

A **liberdade**, a **libertação**, a **emancipação** são conceitos presentes ao longo da história da filosofia, principalmente, no campo da ética e da política. A partir da modernidade estes conceitos passaram a ter centralidade nas filosofias que problematizaram o Estado moderno, as questões da cidadania, da autonomia, dos direitos e deveres, da razão moral, considerando a liberdade a partir de determinantes econômicos e políticos, de organização social ou subjetivos e culturais (MANCE, 2000 p. 27).

<sup>17</sup> GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve)**. Porto Alegre, Editora da Universidade/UFRGS p. 44

<sup>18</sup>O IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação possui um ampla bibliografia sobre esses temas em sua diversidade e interfaces com outras áreas de conhecimento. A biblioteca do IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação/acervo SIEFIL: contém catalogados 1500 títulos (desatualizados, visto que há várias doações e aquisições que ainda não constam no catálogo). Há, também, segundo documentos e site do IFIL uma ampla rede de pesquisadores articulada por IFIL, AFLA (Associação de Filosofia Latino-Americana), AFYL (Associação de Filosofia Y Liberación) e Corredor de las Ideas, com participantes de vários países sobre estas temáticas de libertação. Em pesquisa na Internet encontramos 454 links relacionados à temática “filosofia da libertação”.

A Filosofia da Libertação se desenvolveu num contexto histórico, em que a temática da Libertação envolveu diversas disciplinas e quadros teóricos<sup>19</sup>. Enquanto filosofia sua origem, “paternidade”, não pode ser compreendida como obra de um autor, de uma única região ou de uma única síntese. Ela é resultado de um acúmulo coletivo de reflexões sobre variadas questões, a partir de várias regiões da América Latina e da África (MANCE, 2000, p. 35).

As Filosofias da Libertação, situam-se em estudos e reflexões, de pensadores, latino-americanos ou não, acerca da libertação das muitas situações de opressão em que vivem, historicamente, estas nações, suas lutas, suas práticas políticas e culturais libertadoras.<sup>20</sup>

Segundo Miró Quesada desde a década de 1950 Leopoldo Zea “começa a elaborar os conceitos básicos de uma filosofia da libertação, complemento inevitável da teoria da cultura da dependência, que está em germen nos trabalhos de 1956 e que culmina em 1969 com a publicação de seu livro **La Filosofía Americana Como Filosofía sin Más**, com contribuições à filosofia da libertação numerosas e sistemáticas” (MIRÓ QUESADA, 1981, In: MANCE, 2000, p. 34-35).

No entanto, o sentido a palavra **libertação** toma uma dimensão própria, nos anos 60 e 70: “a situação de negação dos direitos humanos e da democracia, a violência e a marginalização a que estavam submetidas as populações latino-americanas ensejou a reflexão sobre a temáticas de libertação” (MANCE, 2000, p. 27).

<sup>19</sup> Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (início anos 60); Sociologia da Libertação de Pedro Negre Rigol, 1975; Antropologia da Libertação de Alberto Vivar Flores; Teologia da Libertação de Gustavo Gutiérrez, 1971/Leonardo Boff, 1972, Juan Luís Segundo, 1975, entre outros; Filosofia da Libertação- vários autores, destaque num primeiro momento a Enrique Dussel, 1972; Ciência e Libertação de J. Leite Lopes, 1969; na África elaborações de Frantz Fanon e Njoh-Mouelle, 1961; na Europa, Herbert Marcuse, 1969; anos 80-90 amplia-se o diálogo filosófico internacional sobre as temáticas de libertação: “Programa de Diálogo Filosófico Norte-Sul”.

<sup>20</sup> Entre os principais autores, além dos citados neste trabalho, destacamos: Roberto Escobar – sobre a Utopia como tema Filosófico; Horácio Cerutti Guldberg- sistematiza trabalhos de vários autores, subdividindo-os, 1983. Sistematização polêmica, não foi bem recebida. Pablo Guadarrama Gonzáles- classifica a Filosofia da Libertação em quatro vertentes: culturológicas (ethos); Racionalidade; Política; Marxistas. É importante destacar que há uma discrepância entre as classificações, o importante é ir as fontes mesmas, aos autores, pois toda classificação está sujeita a interpretações de quem as faz. Houve simplificações, reducionismos, que encobertaram reflexões complexas sobre as Filosofias da Libertação. Fonte: Mance, 2000, p. 28

A noção de libertação não pode ser isolada do conceito de liberdade, sendo possível distingui-las recentemente, quando o conceito “libertação” passa a ser tematizado em sua complexidade. É neste contexto, recente, que emerge as Filosofias da Libertação que consideram a libertação em seu sentido positivo, ou seja, **a libertação** para a realização das singularidades humanas, na diversidade, na justiça social e não apenas no sentido negativo, de *libertação de* impedimentos que cerceiam a liberdade.<sup>21</sup>

Fazer filosofia com o povo oprimido, “ser negado”, a partir de suas lutas e devires, em busca de ajudar esta terra a revelar-se e rebelar-se, onde intelectuais e povo dão sentidos aos seus caminhos e se encontram em processos de libertação. Estas foram algumas das questões que filósofos, principalmente, a partir do final da década de 60 e início da década de 70, passaram a debater buscando sentidos e função à filosofia e ao filósofo na América Latina.

A problematização filosófica em torno da temática libertação representa um esforço de desconstrução da “totalidade ontologizada de dominação” e de construir um pensar organicamente vinculado a projetos de libertação. Neste a articulação com as práxis populares sempre foi um propósito explícito, portanto, não teoria política mas que se faz política, bastante complexa e plural, com múltiplas vertentes, convergências, divergências, entraves, ambigüidades e até mesmo um certo “academicismo” (ASSMANN, 1982, p. 5-6).

O termo “Filosofia da Libertação”, com este título explícito, foi utilizado pela primeira vez na Argentina. Em seu período inicial está vinculada a um grupo de filósofos de universidades argentinas, a um intenso debate nas universidades, com as bases populares e os desafios da conjuntura política, o peronismo, o populismo, onde o há espaço de mobilização social mas onde o problema do nacionalismo impede a opção explícita de classe, não sem dissensos:

Embora existisse um certo consenso em relação ao caráter indiscutível do espaço articulador da mobilização popular (o peronismo), a abordagem dos temas políticos revelou, quase de imediato, profundas divergências no interior do grupo. Sendo o populismo essencialmente uma proposta interclassista, a questão de fundo é a seguinte: como respeitar o espaço articulador indiscutível mas buscando avançar, no interior deste espaço,

---

<sup>21</sup>Sobre os conceitos filosóficos negativos e positivos de libertação veja-se José FERRATER MORA, Dicionário de Filosofia, Madri, Alianza Editorial, 1990, vol 3, p. 1967s, verbete “Liberación”, conforme: MANCE: 2000, p. 26.



em direção a uma proposta política coerente com os reais interesses das classes subalternas. O problema nacional (a nação como sinônimo de povo) impedia praticamente a opção explícita de classe. (...) neste ponto que se bifurcam os caminhos da “Filosofia da Libertação” (ASSMANN, 1982, p. 8).

Trata-se de filósofos que forjaram seu pensamento na militância política, nas ruas, arriscando suas vidas, tentaram reformular os programas de filosofia nas universidades, foram cerceados, perseguidos, exilados e em outros países, em outras academias e fora delas, foram construindo canais próprios de debate e formulação. As condições objetivas são determinantes deste filosofar, com recuos e avanços, os embates políticos colocam em testes seus proponentes.

Um marco neste processo, segundo Assmann (1982, p. 9), foi o **II Congresso Nacional de Filosofia em Córdoba (1972)**, pois até então o debate filosófico havia se dado em torno de problemas abstratos que não possibilitavam uma real vinculação com as práticas políticas: discussões em torno do neo-positivismo, a mera importação de novidades filosóficas da Europa, a confrontação polêmica com o marxismo, diferentes formas de ecletismo, com predomínio do existencialismo fenomenológico. Neste Congresso construiu-se um consenso sobre a urgente necessidade de elaboração de categorias para uma filosofia concreta, latino-americana, militante que se contrapusesse às filosofias universalistas e abstratas.

Foi criada a **Revista de Filosofia Latino-americana** (Buenos Aires, Castañeda Ed.), a que soma-se a inserção ativa nas universidades, construindo canais de diálogo com editores, o que gerou uma importante repercussão nacional e internacional. Outras revistas passam a publicar essas temáticas. Surgem outros seminários, congressos, inclusive, cresce o diálogo com filósofos de outros países como Chile, Colômbia, Peru, Brasil etc, há uma ebulição muito rica e no contato com realidades muito distintas da Argentina. Passa-se a debater, com busca de mais coerência, os binômios nação-povo ou povo-classes oprimidas (ASSMANN, 1982, p. 9).

A sua gestação e gradual sistematização teve forte referência extra-universitária sem desconsiderar os parâmetros acadêmicos de formulação. A intencionalidade, metodologia, categorias e temas prioritários visam uma incidência no processo de transformação da sociedade.

A “questão nacional”, o populismo, a ausência de alternativas políticas claras para a classe trabalhadora, ausência de um projeto político em que o povo seja o sujeito hegemônico são problemas que marcam a Filosofia da Libertação desde sua origem. Isso levou a um frutífero debate com o marxismo, por exemplo, buscando compreender aspectos específicos da opressão e ligados à introjeção da ideologia do dominador na consciência dos dominados. E ainda a reflexão sobre aspectos culturais e religiosos pouco analisados pelas esquerdas demasiadamente seguras de seus esquemas teóricos.<sup>22</sup>

A Filosofia da Libertação, em suas diferentes vertentes e contribuições, caracteriza-se pelo seu comprometimento em realizar uma elaboração teórica com o povo oprimido. Neste sentido a produção teórica, ética e política, vincula-se com o binômio opressão-libertação, “ser negado”, onde ocorre, também polêmicas e debates em torno destas expressões: “povo-nação”; “classe trabalhadora”, “pobres”; “oprimidos”, “afetados”, “ser negado”, conceitos que se vinculam a questão “quem somos”, no entanto:

A partir da extrojeção-negação-anulação-morte das maiorias oprimidas, a resposta á pergunta “quem somos?” passa necessariamente pela outra pergunta “do lado de quem nos posicionamos?” E esta deveria ter uma resposta clara e insofismável. Sabemos que as linguagens empregadas na resposta passam muitas vezes por um duro teste. “Pobres” ou “oprimidos” significa o mesmo que “classes populares”? É o posicionamento prático que importa. O resto deve estar submetido às exigências da pedagogia política (ASSMANN, 1982, p. 14).

Assim, a Filosofia da Libertação surgiu nos anos 60 – na América Latina – se desenvolveu enquanto reflexão teórica nos anos 70 e 80. Refletindo filosoficamente os problemas da América Latina, desde seu nascedouro está comprometida com as lutas populares, não apenas criticando a realidade de opressão, mas propondo caminhos de libertação, elaborando conceitos acerca do real e desde as práxis.

Como Filosofia, não toma para si o papel do político, mas pensa a política através da categoria: libertação. Como filosofia não ficou refém de seu próprio

<sup>22</sup> Sobre a Filosofia da Libertação e o marxismo sugerimos a leitura de: **Filosofia da Libertação e Marxismo**, de Antonio Rufino de Vieira. IN: Ética e Cidadania/ org. Cecília Pires. Porto Alegre: Dacasa: Palmarica, 1999 e também a ampla produção sobre o marxismo de Enrique Dussel em: La producción teórica de Marx; un comentario de los Gruindrisse, México, Siglo XXI, 1985; Hacia un Marx desconocido: un comentario de los Manuscritos del 61-63, México, Siglo XXI, 1998 e El último Marx y la liberación latino-americana, México, Siglo, XXI, 1990.

território e dialoga com o mundo desde a experiência latino-americana. É Filosofia, por isso pensa o universal. Mas esse universal emerge desde um solo, um lugar. A América Latina. (OLIVEIRA –org. , 2006, p. 31).

### 2.1.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE AUGUSTO SALAZAR BONDY E LEOPOLDO ZEA

Mas qual o sentido do filosofar neste contexto, a América Latina? Esta pergunta esteve no cerne dos primeiros debates, que dão origem à Filosofia da Libertação.

A esta questão é sempre atual, ainda que superada, a contribuição de Salazar Bondy e Leopoldo Zea, sobre a autenticidade, a originalidade do filosofar em nosso continente.

Augusto Salazar Bondy, filósofo peruano, em um livro famoso, ***Existe una Filosofía de Nuestra América?***, realiza uma análise crítica do pensamento filosófico latino-americano. Sustenta que o pensamento filosófico latino-americano é inautêntico, imitativo; disposto a aceitar todo tipo de produto teórico procedente dos grandes centros da cultura ocidental de forma a-crítica; caracterizado pela ausência de tentativas metodológicas próprias, o que o faz incapaz de assumir coerentemente a causa das maiorias oprimidas. Assim postula a necessidade do surgimento desta filosofia.

Bondy explicita que a filosofia em nosso continente evolui de acordo com nossa história. Esteve sempre vinculada a determinadas áreas de atividades culturais. Começou com a conquista e a tradição de pensamento indígena não foi incorporada ao processo de filosofar latino-americano.

A partir destas características Bondy sustenta que as deficiências são maiores que as conquistas do filosofar latino-americano. Propõe uma tarefa destruidora desta identidade alienada, para construção de outra identidade vinculada ao contexto latino-americano:

la causa determinante de la inautenticidad, es la existencia de un defecto básico de su sociedad y su cultura. Se vive alienado por el subdesarrollo, unido a la dependencia y dominación a que se está sometido, tal como siempre se ha estado. [...] las naciones del Tercer Mundo tienen que forjar su propia filosofía en contraste con las concepciones defendidas y asumidas por los grandes bloques de poder de nuestro tiempo y asegurando su independencia y su sobrevivencia (SALAZAR BONDY, 1968: p. 131-32).

Leopoldo Zea, filósofo mexicano, considerado um americanista, polemiza e diverge das teses de Salazar Bondy. Em ***La Filosofía Latinoamericana como filosofía sin más*** expõe também um juízo crítico do pensar latino-americano.

A filosofia Latinoamericana segundo Zea, se desenvolveu a partir de uma situação de alienação e dominação, porém, em vários momentos a história do pensamento filosófico latino-americano contém elementos relevantes e autênticos que devem ser considerados. Assim, para Zea a tarefa da filosofia é ir tomando consciência de si mesma e buscar superar essa condição de inautenticidade. Para isso deve ser filosofia da ação que mostra possibilidades, encaminha e subverte.

Zea expõe que a criação filosófica latinoamericana se realiza imitando o espírito e a atitude das filosofias européias, que a partir deste esforço temos uma série de filosofias nacionais. A história das idéias filosóficas em nosso continente apresentam um horizonte que não é inferior à história das idéias filosóficas européias, apenas distintas.

Distintas porque é expressão de uma experiência humana que corresponde a outra situação. Enfocam problemas que nos preocupam, isso não é menos filosofia. A América Latina é consciente de sua inautenticidade inicial e a partir disso utiliza as filosofias estrangeiras para criar a ideologia própria, de acordo com sua ordem e sua política. Assim a inautenticidade original passa a ser autenticidade de assimilação: *Se trata de asumir lo que recomendaba Juan Bautista Alberdi, esto es, seleccionar, adaptar, la expresión de la filosofía occidental que mejor convenga a las necesidades da América Latina, a su realidad socio-cultural* (ZEA, 1969, p. 43).

Humanista, analisando as condições de dependência cultural e as necessidades de libertação, Zea elabora no campo das ontologias latino-americanas, avançando para a universalidade deste filosofar, tal como concebe a filosofia: *“a filosofia do mexicano, assim como a do americano, tratam de conciliar historicidade e universalidade, inserir-se no nacional e verificar a contribuição do nacional e do americano ao patrimônio filosófico mundial”* (CESAR. In: MANCE, 2000, p. 36).

A libertação para Zea é a conquista do reconhecimento da dignidade e da

liberdade de todos os latino-americanos, o que exige a superação de toda forma de alienação, o fim do imperialismo, da dependência e a afirmação da autenticidade, processo que conta com a contribuição dos filósofos latino-americanos intensificando a formação de um novo tipo de consciência. No entanto, Zea não toma a práxis dos movimentos sociais como objeto do filosofar libertador (MANCINI, 2000, p. 36).

### 2.1.3 A FILOSOFIA COMO HISTÓRIA DAS IDÉIAS: ARTURO ANDRÉS ROIG

Para Arturo Andrés Roig, filósofo argentino, é a partir da dinâmica dos movimentos sociais na América Latina, como o específico da luta política em nosso continente que podemos fazer filosofia da libertação. Roig propõe uma metodologia para o filosofar latino-americano levando em conta o teórico-filosófico. Parte da geopolítica e afirma que uma filosofia de libertação pode ser resgatada a partir do estudo das ideologias presentes nas lutas populares de libertação.

A concepção de filosofia desenvolvida por Arturo Andrés Roig propõe a história da filosofia como história das idéias, ou seja, a filosofia não é apenas o que os filósofos produziram mas também as concepções, idéias, ideologias populares. Como metodologia, para desenvolver uma filosofia da libertação, parte da afirmação de uma filosofia latino-americana sincrônica.

Ao ampliar a história da filosofia como história das idéias, Roig propõe que este trabalho historiográfico comece pela pré-história do pensamento americano - incluindo aí, os mitos indígenas -, e continue tratando da história do pensamento americano - incluindo neste âmbito também as ideologias, enquanto forma de saber a-crítico.

A assincronia é o modo de pensar a realidade histórica sempre a partir de outra realidade, a metrópole por exemplo, assumindo aquela realidade a partir da qual o americano afirma a sua individualidade. Daí se conclui que somente a partir do conhecer-se por si mesmo haveria de começar a filosofia americana em busca da sincronia.

O movimento permanente de recomeçar a filosofia enquanto história das idéias representa a condição para acompanhar o processo de *“queremos a*

*nosotros mismos como valiosos” onde “tener como valioso el conocer a nosotros mismos”* (Roig, 1981, p. 11) que incluiu modos de alienação que, enquanto tais, devem ser compreendidos como etapa do processo histórico doloroso em busca da desalienação. Em tal compreensão deve-se explicitar a conexão histórica, econômico-político-social entre o filosófico e o extra-filosófico que há nos modos de alienação. Deve-se pensar resgatando o cotidiano num movimento de autoavaliação onde o pré-filosófico dos filosofemas e o pára-filosófico das ideologias tornam-se campos de trabalho para a história das idéias.

O núcleo deste filosofar é ético, estético, político e pedagógico onde é possível reconhecer uma antropologia entendendo a filosofia como história das idéias e não como na tradicional e acadêmica história da filosofia. A razão desta proposição é: querer fazer filosofia e história a partir de nossas coisas e fazer discurso sobre o que é nosso. Para isso, Roig propõe que a primeira tarefa é conhecer “nossas idéias”, nossos pensadores, como já propunha Zea, compreender aqueles que tentaram apreender nossa realidade.

Como a liberdade política não se reduz à liberdade de pensamento, a filosofia como libertação compartilha com as ideologias dos oprimidos, seu estatuto epistemológico. Roig assegura que, frente ao modelo do filosofar europeu, cabe “filosofar sem mais”, é o conteúdo latino-americano que determinará o caráter do filosofar e não seu método, como defendem outros pensadores:

(...)devemos filosofar, não para fazer 'filosofia latino-americana', mas simplesmente para 'filosofar', mas um filosofar autêntico, isto é, que reúna dialeticamente o universal com o particular, o concreto, que não é outra coisa que o nosso [nossa realidade] enquanto objeto preeminente, por onde tal filosofar virá a ser americano (ROIG, 1975, p. 115-16).

Assim para Roig a filosofia da libertação surge das ideologias dos movimentos sociais-populares somada à herança de certo saber elaborado nas universidades. Isto é, a filosofia como libertação, na Argentina, recolhe tanto a ideologia dos oprimidos quanto a reflexão de pensadores acadêmicos daquele país.

Roig concebe a filosofia autêntica como filosofia de integração, afirmando o movimento de ruptura das totalidades dialéticas para que elas abarquem os setores marginalizados ideológica ou politicamente. A filosofia, neste processo, é

movida pela consciência da alteridade, "consciência moral que leva a abrir-se à realidade e às situações de opressão" (MANCE, 2000, p. 39 a 43).

São tarefas da filosofia como libertação, entre outras, denunciar a normatização filosófica e as formas acadêmicas de saber fundadas no modelo europeu que renegam a realidade latinoamericana ou a mistificam.

Assim, a filosofia latinoamericana deve constituir-se contrapondo-se ao modelo de filosofia do sujeito, proposta por Hegel. Esse anti-modelo em relação ao hegelianismo teria como antecedentes, segundo Cerutti, as "filosofias de denúncia" do século passado, os discursos pós-hegelianos de Marx, Nietzsche e Freud.

Diante daqueles que afirmam a inexistência de um pensamento filosófico próprio na América Latina, Roig explicita que depende da noção do sujeito histórico e em particular do sujeito do filosofar. Se o sujeito é aquele que "escreve" livros de filosofia –desde o século XIX – o panorama será um. Se entendemos que a filosofia não se reduz a um discurso tal como se tem praticado nas tradições acadêmicas – mas que há formas vividas que podem chegar ao discurso a margem daquelas tradições – o panorama será outro e outra será a metodologia; outra será a filosofia (Roig:1975, p. 97-98).

A metodologia proposta por Roig trata as ideologias juntamente com as filosofias acadêmicas em uma história crítica das idéias. Ao tratar no mesmo campo epistêmico os conceitos e os filosofemas, torna-se possível tratar na história das idéias tanto a filosofia quanto as ideologias. Assim, partindo das ideologias políticas pode-se considerar as relações entre filosofemas e formas conceituais, num acesso correlativo ao discurso político e filosófico.

Nesta história das idéias, da mesma forma em que se poderia explicitar a relação entre filosofias acadêmicas e ideologias que sustentaram e sustentam sistemas de dominação, propõem-se pesquisar a relação entre as ideologias dos oprimidos e as filosofias de libertação no processo de desalienação. Neste sentido Roig explicita a necessidade de interfaces entre a filosofia e outras áreas de conhecimento, como a antropologia, literatura, teologia, etc. Esta filosofia será crítica a medida que for autocrítica, deve ser filosofia "de uma 'autocrítica da consciência' que descubra os modos de 'ocultar-manifestar' ". Não sendo

tarefa do filósofo assumir a voz do oprimido e falar por ele (populismo).

Desde o início dos anos 90, a receptividade de Roig ao Programa de Diálogos Filosóficos Norte-Sul<sup>23</sup> e sua posterior participação no mesmo reaviva o interesse recíproco entre sua elaboração sobre a Ética Emergente e a Filosofia da Libertação. Com certeza a orientação teórica de seu trabalho permite compreendê-lo, atualmente, como um dos filósofos latino-americanos que estabelece como peculiaridade de sua filosofia contribuir com as práxis de libertação.

#### 2.1.4 GEOCULTURA EM RODOLFO KUSCH

Rodolfo Kusch, filósofo argentino, realiza uma antropologia filosófica onde dá especial atenção ao tema da cultura, explicitando a geocultura do dominador e tomando como ponto de partida o pensamento indígena e popular, compreendidos como sabedoria popular. Analisa o processo de dominação cultural na América Latina e esclarece que cada cultura tem seu sujeito próprio, contudo, na América os povos não são sujeitos dessa cultura dominante.

Assumimos uma cultura que não é autêntica, que não é própria, em razão de tal cultura ter-nos sido imposta à força. Frente a esta circunstância, "o problema da América em matéria de filosofia é saber quem é o sujeito do filosofar (...) O discurso filosófico tem um só sujeito e este será um sujeito cultural. (...) A filosofia é o discurso de uma cultura que encontra seu sujeito" (KUSCH, 1976, p. 123).

A América Profunda, segundo o autor, possui duas raízes opostas, que constituem a sua própria possibilidade: Ser e Estar. Ambos são modos de compreender o mundo e nele existir. Neste misto do Estar e do Ser, do americano e do europeu, emerge a ambigüidade dos símbolos, das linguagens que se impõem, na dinâmica de enfrentamento de dominação econômica, política e cultural. Somente desentranhando da América o sentido do *estar* a filosofia cumpriria seu papel no processo de superação da identidade do *ser* ocidental, neste caso, dominador e opressor que se impôs à América (MANCÉ,

<sup>23</sup> Abordaremos esta questão dos Seminários Norte – Sul em um item, ainda neste capítulo.



1996, p. 95-142).

Refletindo sobre as raízes étnicas em nossa América, Rodolfo Kusch busca des-cobrir a América Profunda, o que foi negado em sua identidade. Propõe que conhecer o sentido profundo do ser americano implica em se voltar às culturas pré-colombianas, ao mundo americano originário. Com isso destaca-se que a raiz indígena da América passa por um processo de mestiçagem com a raiz européia, neste sentido é que se têm a amálgama do ser e do estar.

O descobrimento e a colonização provocam o choque de duas culturas: a do homem que está integrado aos ritmos do cosmos, que contempla a natureza e que com ela se identifica e a do homem que busca ser alguém dominando-a, subjugando-a ao seu projeto, oprimindo índios e negros. O processo de libertação da América supõe, segundo Kusch, que a cultura dominadora e soberba do ser seja radicalmente transformada pela cultura do estar.

Para Kusch é no desenvolvimento da cultura popular que encontramos o caminho da libertação e, neste caminho, o desenvolvimento de uma filosofia própria. Em nossa circunstância, não teriam serventia as categorias desenvolvidas pela filosofia europeizante, pois não conseguem compreender nossa peculiaridade, sendo necessário buscar categorias apropriadas à nossa cultura. Romper com as estratégias e jogos categoriais filosóficos europeus não significa que estejamos condenados, por isso, a uma ausência de atitude filosófica. Pelo contrário, frente à condição de nosso povo e de sua cultura, de sua história milenar e de seus símbolos, o instrumental ocidental permanece inadequado a pensar filosoficamente a condição do estar que caracteriza o viver de nossos povos. Trata-se, pois, de formulá-lo tomando por base a sabedoria popular.

Trabalhando desde a tese da existência de uma racionalidade indígena e negra negada no processo de colonização, Kusch buscará recuperar esses elementos para a construção de um projeto popular de libertação. Desvendando a condição do estar sob a racionalidade indígena e negra, estabelece um horizonte crítico à cultura do ser imposta pela colonização.

Para Rodolfo Kusch a tarefa principal da filosofia latino-americana é a compreensão da cotidianidade. Para atingi-la, necessita construir conceitos que dêem conta da multiformidade negra, indígena e européia do fenômeno cultural

americano, uma vez que ainda não teríamos formas satisfatórias de pensamento para compreendê-lo em sua complexidade, sendo necessário, desse modo, realizar uma tradução do cotidiano em linguagem filosófica. Para tanto, seria preciso contradizer os esquemas conceituais, aos quais nos apegamos em nossa formação, que não conseguem dar conta da rica realidade e peculiaridade profunda da América.

Kusch estabelece um método que possibilite desvendar em seus múltiplos matizes o sentido do estar, da resistência, da condição que é anterior à dominação cultural mas que também seria hoje presente nas manifestações culturais populares de resistência a tal dominação. O método formulado por Kusch é o da negação.

Segundo MANCE (1996: p. 95-142), Rodolfo Kusch foi um dos autores que mais destacou a limitação das categorias filosóficas ocidentais para considerar o fenômeno da América Profunda. Contudo, quando busca formular novas categorias para expressá-lo vale-se da própria linguagem latina e da cultura de povos ocidentais que permitiram distinguir, por exemplo, o ser e o estar. Ao categorizar filosoficamente ambas as expressões, buscando desvelar de maneira mais adequada a América Profunda, Kusch tem consciência que não pode fugir de uma intencionalidade investigativa que se formulou filosoficamente a partir da tradição reflexiva e lingüística, mas que pode significar de outro modo as palavras dessa cultura. É inegável a busca por construir novas categorias e métodos, mas também é inegável que tal construção se faz marcada por elementos da tradição filosófica dos quais não se pretende esquivar mas reelaborar a partir de uma outra racionalidade.

#### 2.1.5 ENRIQUE DUSSEL: A FILOSOFIA COMO ÉTICA DA LIBERTAÇÃO

Enrique Dussel, filósofo argentino residente no México, produz uma filosofia que sem se deter em fazer uma crítica da tradição filosófica latinoamericana, busca inspiração na tradição grega, judaico-cristã, européia, moderna e contemporânea. Propõe uma filosofia da libertação com bases no “outro”, na periferia, onde sua filosofia se converte em uma ética mundial de alteridade. Propõe como superação da inautenticidade do existir latinoamericano sua proposta de libertação, construída com categorias que não são novas mas

dotadas de conteúdos novos ao debate clássico posto por Salazar Bondy e Zea.

A gênese do pensamento de Dussel está em sua análise criteriosa da formação da sociedade ocidental. Filósofo, teólogo e historiador, parte da cultura semita e da cultura grega e constrói uma geopolítica afirmando uma ética da libertação.

Enrique Dussel é, possivelmente, o mais conhecido e prolífico dos “filósofos da libertação”. É importante destacar que sua trajetória teórica é permeada de revisões e auto-críticas e superações<sup>24</sup>.

Dussel mostra que os povos latinoamericanos estão na periferia do esquema totalizante e por isso são instrumentos da filosofia do centro dominador. Hoje o centro dominador é a América do Norte, mas no passado era a Europa. Para Dussel a Filosofia da Libertação busca somar-se teórica e praticamente àqueles que buscam transformar essa situação de dominação e dependência.

Partindo da periferia, do oprimido, a filosofia da Dussel dirige-se ao centro, ao dominador com sua mensagem crítica e subversiva. Assim sua primeira tarefa é “destrutiva”, quando faz a crítica à tradição ontológica tradicional desde Aristóteles, autores modernos e com análises do pensamento de Emmanuel Levinas. Sobre a ocidentalização do pensamento latinoamericano, concorda com Zea: que a filosofia da libertação não pretende negar toda a tradição filosófica européia, mas que partindo desta, de forma crítica a supera, fazendo uma radical crítica a ontologia dialética que encobre a realidade social (REGINA, 2000, p. 18).

A categoria totalidade foi objeto sobre e contra o qual a Filosofia da Libertação de Dussel, procurou desvelar as ideologia da dominação. Categoria esta que representa mexer na concepção dialética da história. Muitos marxistas sustentam que a “contradição” é a categoria central da dialética, mas esta se dá no interior da “totalidade”. (...) Toda práxis se apoia numa “totalidade concreta”, onde a partir da “contradição” se operaria a des-construção/destruição e re-construção da “totalidade”.

---

<sup>24</sup> MANCE em “Dialética e Exterioridade” (1994) realiza um estudo aprofundado destas categorias, que são centrais na obra de Dussel, explicitando as revisões e superações críticas. Ver em: [www.milenio.com.br/mance](http://www.milenio.com.br/mance)

Mas se as “totalidades” são concebidas historicamente como “organização de cultura”, como em Gramsci, que legitimam o poder de um sistema social concreto, o que materializa e legitima esse poder? O que está atrás da “legalidade” do sistema? Por que as ideologias e filosofias são úteis e até necessárias? Como podemos ver a concepção de poder é central nas diferentes maneiras de entender a “totalidade”, portanto, nas diferentes concepções de dialética (ASSMANN, 1982, p. 22).

Em ***Método de la Filosofía de Liberación***, Dussel apresenta a proposta da analética<sup>25</sup> como momento diferente do método dialético, onde um projeto de libertação não é a prolongação do sistema (unívoco) mas a recriação a partir provocação e revelação do outro excluído da totalidade. Assim, Dussel realiza a crítica ao atual sistema de dominação em diversos níveis, de ruptura e de destruição libertadora, onde a superação teórico-prática da situação inautêntica do filosofar latinoamericano se dá através dos momento metafísicos: política, pedagógica, erótica e o antifetichismo.

Na reformulação da dialética, a partir desta perspectiva metafísica, Dussel irá se referir ao método analético, como um momento do movimento metodológico como tal. O método analético parte da palavra do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade. O eu interpreta a palavra do outro a partir da totalidade da própria experiência do eu.

Assim, o método analético vai além do dialético, que é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes. O método analético,

... parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade;... parte, então, de sua palavra, desde a revelação do outro e que con-fiando em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria... O método analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade *desde o outro* e para 'servi-lo' (ao outro) criativamente. A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma é sempre dia-lética; tinha porém razão Feuerbach ao dizer que 'a verdadeira dialética' (há pois uma falsa) parte do diá-logo do outro e não do 'pensador solitário consigo mesmo'. A verdadeira dia-lética tem um ponto de apoio ana-lético (é um movimento ana-dia-lético); enquanto a falsa, a dominadora e imoral dialética é simplesmente um movimento conquistador: *dia-lético* (MANCÉ, 2000).

<sup>25</sup> O termo analética foi usado por B. Lakebrink em sua obra intitulada *Hegels Dialektische Ontologie und die thomistische Analektik*, publicada em Köln no ano de 1955. Conforme Scannone, está subjacente à formulação desse método uma releitura da analogia tomista desde a perspectiva de um processo dialético, como desenvolvera L. Bruno Puntel em *Analogia und Geschitlichkeit I*, Friburgo, 1969, ou da abordagem de H. Chavannes em *L'analogie entre Dieu et le monde*, Paris 1969.

A partir da categoria exterioridade, Enrique Dussel formula a crítica do processo de totalização das ontologias que fundaram as mais diferentes formas de negação da alteridade - negação essa que se efetiva movida por uma vontade de poder - e suportaram as mais diversas ideologias justificadoras do exercício autoritário deste mesmo poder. Para desenvolver tal crítica não basta, contudo, a dialética da totalidade fechada em si mesma, que remete o sentido dos entes ao fundamento ontológico, mas é necessária uma dialética que possibilite uma abertura da totalidade à provocação da exterioridade metafísica que relança a totalidade a um novo fundamento, agora transontológico, pois aberto à alteridade (MANCINI: 1994).

Instaurada a consciência ética, frente às injustiças sofridas pelas alteridades, o filósofo se compromete com o processo de libertação destes seres negados atuando em sua peculiaridade como filósofo, transformando a filosofia em uma analética pedagógica da libertação.

O filósofo é um mestre que, movido pelo respeito ao outro, se volta criticamente à totalidade a fim de esclarecer suas mediações, especialmente no que se refere a seu exercício hegemônico de poder e às formas de alienação que ela engendra. A tarefa inicial do filósofo, segundo Dussel, é desconstruir as filosofias preexistentes, podendo então, ficar em silêncio, para escutar a voz do outro que irrompe de mais-além (isto é, como alguém situado para além dos horizontes ontológicos de nossa totalidade conceitual e que não é cabalmente redutível às nossas idéias), como exterioridade antropológica - como uma pessoa, uma família, um povo, uma cultura, etc.

Historicamente trata-se de uma abertura à palavra a todo ser negado, como por exemplo, abertura à palavra dos setores populares que, promovem uma práxis de transformação social e política. Neste quadro, Dussel afirma que "a filosofia é um magistério; é um pôr em crise que ensina ao discípulo mesmo (o outro) não o que ele já é (porque ele é história nova), mas sim lhe ensina criticamente o valor de seu gesto e permite teoricamente a abertura do caminho".

A filosofia não é política, mas possui uma função política:

o político é o que na libertação vai assumir o poder; o que vai organizar a

nova ordem política. Enquanto que o filósofo 'fica na rua', à intempérie, na exterioridade, porque ainda ante à nova ordem possível, terá que voltar-se para lançar a crítica libertadora ao sistema. Não obstante, uma é a questão política, o exercício do poder, e outra a função crítico-libertadora do pensar filosófico; uma é a política e outro o magistério. As duas funções são necessárias, porém cumprem papéis distintos e apontam a diversos fins estratégicos (DUSSEL, 1977, p. 131).

A função do filósofo pode ser libertadora, quando, voltando-se sobre a pólis critica as ideologias sob as quais oculta-se a dominação, e critica também, se necessário, o político que, no processo de libertação, foi seu companheiro de jornada.

Dussel, assim como outros filósofos da libertação, como Zea, Bondy, Roig, Kusch, busca um filosofar original, autêntico construindo categorias rigorosas desde a realidade latinoamericana. Segundo Regina (2000, p. 21) o pensamento de Dussel é de algum modo, continuação da tradição européia, da qual a sua filosofia seria uma superação a partir do momento analético do método dialético.

A Filosofia da Libertação de Dussel não pretende ser uma teorização sobre o futuro da libertação periférica, mas indo além, sua filosofia se converte em uma ética da alteridade (REGINA, 2000, p. 21).

Todos esses filósofos e outros não citados aqui, que colocaram-se como tarefa a reflexão filosófica numa perspectiva libertadora, passaram por um processo de revisão crítica e até de ruptura com a tradição filosófica sob a qual foram formados. É um processo de transformação da própria filosofia, apontando seus limites e insuficiências:

A influência de Heidegger, Ricouer e até mesmo Husserl havia sido profunda no caso de alguns deles. (...) Em alguns do grupo original argentino (especialmente em Dussel e Scannone, o que não foi suficiente para eliminar profundas discrepâncias entre os dois posteriormente) a influência de E. Levinas foi definitiva no que se refere à superação das categorias heideggerianas e à adoção da categoria central "Exterioridade" (ASSMANN, 1982, p. 11).

Quanto ao marxismo, há claras resistências às linhas ortodoxas do Partido Comunista Argentino, mas Marx é uma influência evidente nas etapas posteriores da "Filosofia da Libertação", numa perspectiva crítica presente em muitos autores até hoje.

A Filosofia da Libertação, para Dussel deve ser considerada uma ética da libertação. A influência de Levinas, em sua crítica à filosofia ocidental - crítica ao

subjetivismo da modernidade – na qual a pergunta fundamental é a determinação da pessoa humana encontra-se com a Filosofia da Libertação, onde há uma radical reflexão sobre a alteridade. A alteridade de Levinas será ponto de partida da filosofia da libertação latino-americana, por tratar-se da afirmação do humano deste continente (SIDEKUM, 1999, p. 23-24).

A ética é a reflexão sobre a profundidade da experiência humana, interpela o outro e como ética da libertação vai ao encontro do marginalizado pelas filosofias ocidentais. O outro, na alteridade, exige uma ética de responsabilidade infinita:

Assim, a filosofia em seu que fazer é sempre uma atividade da reflexão sobre a totalidade das dimensões do ser humano. Por outro lado, segundo Levinas, a filosofia como sabedoria do amor, deverá ser uma ética e para a filosofia da libertação a política deverá ser a primeira filosofia. Isto no sentido de que a primeira filosofia deverá ser o germe do ponto de partida da filosofia, como política, para se recuperar a dimensão ética do ser comunitário da pessoa humana e para possibilitar a transformação da realidade opressora (SIDEKUN, 1999, p. 24).

Totalidade, alteridade e ética são as principais influências do pensamento de Levinas sobre a Filosofia na América Latina. A Filosofia da Libertação faz a crítica à idéia de totalidade em que através da alteridade, do rosto do outro, enquanto outro oprimido, vítima, pobre poderá superar o círculo da totalidade de opressão.

As contribuições da Filosofia da Libertação são várias, em particular destacamos os debates dos **Diálogos Filosóficos Norte-Sul**, nos quais Dussel é um dos seus expoentes, na polêmica entre a Ética do Discurso e a Ética da Libertação.

## 2.1.6 DIÁLOGOS FILOSÓFICOS NORTE-SUL

Desde 1989, filósofos da libertação participam do **Programa de Seminários do Diálogo Filosófico Norte-Sul**. Este programa regular de debates conta com a participação de pensadores latino-americanos e de outros continentes, principalmente, da Europa e da América do Norte. A temática central destes debates tem sido as questões éticas, que no início foram em torno da Ética do Discurso e a Ética da Libertação, posteriormente envolvendo outras vertentes de pensamento filosófico como o marxismo e a teoria crítica.<sup>26</sup> Destes

<sup>26</sup> Devido o interesse do hemisfério norte pela filosofia da libertação, parte significativa de sua

Diálogos nasceu um outro programa sobre a **Filosofia Intercultural**, que tem promovido congressos internacionais.<sup>27</sup>

Segundo MANCE (2000, p. 62), até 1997 ocorreram seis seminários: 1º) Freiburg-in-Brisgau em 1989, como tema Filosofia da Libertação: Fundamentação da Ética na Alemanha e América Latina; 2º) ocorreu na Cidade do México, em 1991, com maior participação de filósofos norte-americanos, apresentaram trabalhos: Raúl Fornet-Betancourt, Karl-Otto Apel, Edmund Arens, Michael Barber, Michael Candelaria, Enrique Dussel, Vittorio Hösle, Heinz Krumpel, James Marsch, Hans Schelkshom; 3º) Foi em Mainz, em 1992, com o tema Diálogo intercultural no conflito, com apresentação de trabalhos de Hugo Assmann, Sirio Lopez Velasco, James Marsch, Michael Barber, Michael Candelaria, Enrique Dussel, Osvaldo Ardiles, Helmut Thielen e Franz J. Hinkelammert; 4º) Ocorreu em São Leopoldo-RS, em 1993, com o tema Razão e Contextualidade; 5º) foi em Eischstätt, Alemanha, em 1995, com o tema Pobreza – Ética – Libertação: Interpretações e Modelos de Ação na Perspectiva Norte-Sul; 6º) ocorreu em 1996, também em Eischstätt, Alemanha, com o tema Pobreza, Globalização e Direito à Própria Cultura. A maior parte dos trabalhos já se encontra publicada, ver Enrique Dussel, Filosofia da Libertação – Crítica à Ideologia de Exclusão. São Paulo, Editora Paulus, 1995.

A superação da totalidade como sistema de dominação e opressão impõe uma nova ética que necessariamente parte da experiência da opressão do ser humano. Assim a filosofia da libertação caracteriza-se como uma nova abertura ao pensar, que não se reduz ao Ser, sujeito como representação, absolutizado no “eu”. Propõe uma inversão do ser, que significa uma responsabilidade pelo/com o outro, que engendra uma nova modalidade de ser, no drama da subjetividade, do infinito, do para além do ser, com absoluto questionamento do eu.

#### 2.1.7 A FILOSOFIA INTERCULTURAL

Podemos dizer que a Filosofia Intercultural é uma corrente de pensamento coirmã da Filosofia da Libertação mas que visa sua superação. O ponto de partida da Filosofia Intercultural é o reconhecimento e aceitação da alteridade do outro, onde se propõe uma profunda transformação da filosofia, que deve superar sua

---

literatura está traduzida em inglês e alemão.

<sup>27</sup> Sobre sugerimos o site: [www.corredordelasideias.org](http://www.corredordelasideias.org)



perspectiva monocultural, questionando sobre as novas perspectivas do fazer filosófico no atual contexto histórico.

Diante das correntes que propõem uma transformação da filosofia, como o marxismo, a teoria da ação comunicativa e a própria filosofia da libertação, esta perspectiva teórica aponta uma limitação comum, não superam o âmbito de sua cultura, são filosofia monoculturais:

Pelo fato de serem trans-formações da filosofia não superam o horizonte de sua cultura ou âmbito cultural correspondente. São preferivelmente, trans-formações monoculturais da filosofia; enquanto agora nos encontramos numa situação histórica e intelectual que parece pedir uma trans-formação da filosofia mais radical que aquela que poderia ser levada a cabo, recorrendo ao materialismo crítico de uma determinada tradição cultural. Esta nova constelação de saberes e culturas é para nós, precisamente, a transformação intercultural; e entendemos com isso o programa de criar uma nova figura da filosofia (FORNET-BETANCOURT, 1994, p, 10).

Assim a Filosofia Intercultural coloca-se como essa nova figura da filosófica. É uma filosofia que brota do inédito, que cria, superando os esquemas filosóficos de comparação, faz-se aberta, con-vivendo com experiências filosóficas da humanidade toda. É polifônica, fomenta o intercâmbio, não sacraliza nem absolutiza a cultura, renuncia a hermenêutica reducionista ao recusar operar com um único modelo teórico-conceitual como paradigma interpretativo. Descentralizadora a filosofia intercultural:

(...)não é somente antieurocêntrica, não só liberta a filosofia das amarras da tradição, européia, mas sim, vai além, critica a vinculação dependente e exclusiva da filosofia com qualquer outro centro cultural, Assim, neste sentido, critica igualmente qualquer tendência latino-americana-centrista ou de afro-centrismo, etc. Sua visão é, pelo contrário, fixar a reflexão filosófica no momento da interconexão, da intercomunicação; e abrir um espaço, desse modo, á figura de uma razão inter-discursiva” (FORNET-BETANCOURT, 1994, p, 11).

A perspectiva de crítica da cultura posta pela filosofia intercultural é de não sacralizar a cultura. Partindo da própria tradição cultural, conhecendo-a e vivenciando-a, não de forma absoluta, mas como trânsito, como ponte para a inter-comunicação, onde a nossa cultura é a ponte pela qual passamos e transitamos para chegar a outra margem.

Assim, a Filosofia Intercultural visa abrir espaço para o compartilhamento entre culturas, onde tanto a identidade da filosofia pode ser compreendida, como a identidade cultural, da comunidade humana, no seu processo histórico,

contínuo, possibilitando a transculturação. Busca uma universalidade desvinculada da unidade que historicamente tem resultado na dominação e manipulação de determinadas culturas.

Como vimos é um esforço pioneiro na filosofia que visa fomentar a idéia de uma trans-formação inter-cultural da filosofia, tornando-se aberta num diálogo incessante da comunidade humana.

Diante do aqui exposto, tratando-se de um panorama incompleto das filosofias da libertação, situando algumas de suas vertentes e autores, esperamos cumprir o objetivo de chamar a atenção para a ampla, rica e complexa produção teórica destes modos de filosofar. Chamar atenção para a quase absoluta ausência de estudos acerca destas filosofia nas universidades brasileiras e, é claro, nas escolas de ensino médio.

Certamente são insuficientes os recortes aqui realizados. Esperamos, no entanto, que numa perspectiva libertadora, possamos trazer luz à dimensão pedagógica destes filosofares. Neles, a negação da alteridade, que se manifesta no rosto do índio, do negro, da mulher, da infância e da juventude marginalizada na América Latina, nos desafia cotidianamente à construção de práxis pedagógicas que contribuam para superação do sistema educacional excludente em que estamos inseridos. Neste sentido é importante vincular esta reflexão às contribuições de Paulo Freire e sua perspectiva histórica de conscientização libertadora.

## 2.2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA

O trabalho teórico-prático de Freire se insere numa síntese inovadora das correntes do pensamento filosófico contemporâneo, como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Essa visão inovadora e seu talento excepcional como escritor conquistou um amplo público de educadores, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos.

Paulo Freire afirma no texto "Acción Cultural Liberadora"<sup>28</sup> :

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um diagnóstico científico desse fenômeno, nós podemos determinar a

---

<sup>28</sup>Publicado na Espanha no livro *Paulo Freire: Educación y Concientización* (Salamanca, Sigüeme, 1985).

necessidade para a educação como uma ação cultural. Ação cultural para libertação é um processo através do qual a consciência do opressor "vivendo" na consciência do oprimido pode ser extraída (FREIRE, 1985, p. 89).

Para Freire a educação, como uma ação cultural, está relacionada ao processo de consciência crítica e, como educação problematizadora, objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido.

Consciência crítica não significa confrontar-se com a realidade, assumindo uma falsa posição intelectual, que é 'intelectualista'. Consciência crítica não pode existir fora da práxis, isto é, fora do processo ação-reflexão. Não existe consciência crítica sem comprometimento histórico. Portanto, consciência crítica significa consciência histórica. Em última análise, consciência de classe não é consciência psicológica. Consciência de classe também não significa sensibilidade de classe. Consciência de classe implica prática de classe e conhecimento de classe.

Mas conhecimento não se dá naturalmente. Se definirmos conhecimento como um fato acabado em si mesmo, estaremos perdendo a visão dialética que pode explicitar a possibilidade de conhecer. Conhecimento é um processo resultante da permanente práxis dos seres humanos sobre a realidade. Na verdade, existência individual, mesmo apresentando características singulares, é uma existência social.

Portanto, educação implica no ato do conhecer entre sujeitos conhecedores, e conscientização é ao mesmo tempo uma possibilidade lógica e um processo histórico ligando teoria com práxis numa unidade indissolúvel. A proposta de Freire transcende a crítica de formas educativas atuais e desenvolve-se transformando-se numa crítica de cultura e construção do conhecimento. É uma proposta anti-autoritária apesar de pedagogia dirigente, onde educadores e educandos ensinam e aprendem juntos. Esse é um processo que toma lugar não apenas na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento "discursivo" mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de educadores e educandos.

A rica produção teórica deste autor está mergulhada em sua historicidade, portanto, deve ser compreendida em sua prática de vida. Pedagogia do Oprimido

e outros livros, registram percepções e reflexões do autor sobre o mundo e sua convicção na vocação humana em transformá-lo. A questão central da Pedagogia do Oprimido é o ser humano em suas complexas dimensões: ontológicas, antropológicas, éticas, políticas, epistemológicas, etc.

No contexto atual, da globalização neoliberal, a ideologia do pensamento único, a ideologia do mercado acima da vida, momento de fatalismos e de sentimentos de impotência, a retomada da Pedagogia do Oprimido em diálogo com a Filosofia da Libertação, não se faz como um exercício puramente teórico. Trata-se de um diálogo sobre como gestar um processo educativo que contribua para superação da globalização capitalista. Pensar uma alternativa à globalização capitalista implica, entre outras coisas, pensar o papel do sujeitos, da subjetividade e da educação como prática cultural por excelência.

A problematização teórica presente na Pedagogia do Oprimido expressa o compromisso central de Freire com a libertação humana. Obra construída, no exílio, no estudo e diálogo com os muitos sujeitos e autores como: Karl Marx, Jaspers, Franz Fanon, Álvaro Vieira Pinto, Sartre, etc.

A Pedagogia do Oprimido implica num Método de libertação popular, que têm como característica central a dialogicidade da relação educando-educador, mediado pelo conhecimento que ambos possuem e problematizam, afirmando a liberdade uns dos outros.

A ação-reflexão em sua unidade é a identidade deste processo dialógico, não sendo apenas ação, ativismo esvaziado de reflexão crítica, e não sendo apenas reflexão abstrata, diletante, vazia de significados. É um dos elementos constituidores da transformação da realidade, é uma troca permanente entre sujeitos que buscam esta libertação somando formação intelectual e luta política revolucionária. O Método na Pedagogia do Oprimido não é um instrumento que o educador utiliza para domesticar, doutrinar, os educandos. Contém uma epistemologia e uma ontologia, é intencionalidade que se materializa em ato educativo libertador.

Nesse sentido Freire aborda a questão da conscientização, que é a formação da consciência no sentido de que caminha em direção de algo. O método coloca educadores e educandos como sujeitos do ato de conhecer a realidade de forma crítica, desvelando-a.

DUSSEL (2000, p. 434-443) expõe que o sentido dado por Freire à conscientização é muito diferente do proposto pelos psicólogos do desenvolvimento – cognitivistas – não só porque estes tratam apenas a inteligência, mas por se proporem a melhorar, corrigir ou desbloquear a performance intelectual. Para Dussel, Freire situa-se longe dos consciencialistas, que não desenvolvem uma teoria dialógica distante de qualquer perspectiva individualista e ingênua que não se propõe a transformar a realidade. Qual, então, o sentido da conscientização em Freire?

Promover uma consciência para Freire contém explícita dimensão ético-crítica, pois o processo educativo conscientizador só é possível com o educando, que se educa a si mesmo no processo da sua libertação. Para Dussel, Freire propõe um processo educativo integral em que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário, mediante a transformação das estruturas que oprimem o educando, não se fazendo apenas inteligência teórica ou moral mas realizando uma revolução copernicana em pedagogia, ainda longe de ser compreendida (DUSSEL, 2000, p. 436).

Conscientização esta que implica a superação da esfera espontânea de apreensão da realidade, por uma esfera crítica em que a realidade se dá agora como objeto cognoscível em que o ser humano assume uma posição, que procura conhecer, des-velar, transformar.

A “situação limite”, de opressão, ponto de partida material do processo educativo, exige a máxima “negatividade” possível, que representa a crítica e o esforço de superação dessas negatividades. Horkheimer defende que a negatividade e a materialidade são condições para a teoria crítica. Em Freire temos, não só uma teoria crítica mas uma prática crítica de muito maior negatividade e materialidade, não são operários alemães, são os “condenados da terra” de Fanon, camponeses sem terra do nordeste, os 40 milhões dentre os mais pobres do mundo. Não é a teoria crítica de cientistas que procuram um “sujeito” histórico: são os “sujeitos históricos” que buscam antes quem possa educá-los (DUSSEL, 2000, p. 436-37).

A análise teórica das causas da opressão do oprimido é o meio pelo qual este toma consciência da realidade objetiva que produz sua opressão, permitindo-lhe uma apreensão explicativa mínima do argumento de caráter reflexivo, teórico-crítico, em que a intervenção do educador, “intelectual” é

imprescindível. O educador tem como tarefa a dialogicidade, trabalhando em equipe, de forma interdisciplinar o universo temático “recolhido” na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação a quem os acolheu.

O educador crítico não separa o ato de ensinar do ato de aprender, sabe que as experiências não se transplantam mais se reinventam. Longe de qualquer espontaneísmo ou irracionalismo pós-moderno, Freire explicita que o oprimido precisa da razão teórica, explicativa, este é um processo ético-crítico, com materialidade, onde a vida é o tema, o meio e o objetivo a alegria.

A práxis de transformação não é o lugar de uma “experiência” pedagógica, não se faz para aprender, não se aprende em sala de aula com “consciência” teórica, mas na práxis transformadora da realidade, é práxis histórica de libertação, não como um ato final mas a “água em que nada o peixe da pedagogia crítica”, ou seja, é processo permanente (DUSSEL, 2000, p. 443).

Neste sentido é que Freire condena toda forma de sectarismo, que falsifica a realidade. Os sectários não percebem ou não entendem a realidade dialeticamente. Há os sectários reacionários, donos da verdade e do tempo, domesticadores, sem o povo e contra o povo. E há os revolucionários, que se deixam envolver pela sectarização à direita, tornando-se também reacionários. Superar toda forma de sectarismo implica em resgatar o caráter radical da tarefa revolucionária: o diálogo, o desvelamento, a problematização e a luta.

A inserção crítica do povo na história – a sua emersão como sujeito histórico – não se dá a partir do discurso do educador, da pura transmissão de conteúdos. Não é um explicar como agir e como é o mundo. Mas, fundamentalmente, resultado do diálogo e da luta política *com* o povo e não para o povo, para a transformação radical deste mundo opressor.

A Pedagogia do Oprimido é Revolução Cultural permanente que exige a conscientização do opressor e do oprimido. A relação opressor-oprimido desumaniza ambos, torna-os não-ser. A superação desta condição exige um compromisso autêntico com o povo que é representado na ação dialógica entre educador e educando.

A pedagogia da opressão possui como fundamento a dominação do povo, contribuindo na formação de sujeitos que assimilam o opressor, sem consciência de si e de classe. Que tornam-se dóceis, fatalistas, sentem-se inferiores,

violentados de seu direito de ser, vítimas de uma cultura que tira o direito da palavra e impõe o silêncio:

Somente no compromisso autêntico com o povo e a compreensão crítica de sua condição de opressão é que temos as condições de com ele construir uma outra pedagogia, uma outra sociedade. Afinal, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 1987, p. 52).

É partindo da dualidade dos oprimidos que hospedam inconscientemente o opressor. É na convivência com eles, sabendo-se também um deles, que os educadores-revolucionários podem contribuir com a superação da situação de opressão.

A luta pela superação desta contradição – opressores-oprimidos - só pode ser travada na afirmação permanente do direito de ser mais de todos e todas, criando, reinventando, a partir da ação dialógica, a liberdade. Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos” (FREIRE:1987, p. 48).

O educador comprometido com a luta revolucionária reconhece que esta é, também, revolução educativa e cultural. Isto implica na compreensão de que o educador (a) não é “dono” do saber, que não devem impor suas “verdades” ao povo, mas que sejam, também, sujeitos que educam-se ao educar. Que passam a assumir uma “forma nova de estar sendo; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo” (FREIRE: 1987, p.48).

A ação dialógica é um princípio da Pedagogia Libertadora. Ação mediadora do processo de conscientização, de problematização e de transformação do mundo opressor em que o conhecimento é fundamental na formação da autonomia intelectual de todos.

A dialogicidade no processo educativo libertador, revolucionário, é resgate da humanização, na ação-reflexão, do direito de *ser mais*. A luta por um outro mundo só pode ser feita por seres humanos e não por seres reduzidos a “coisas”. O que nos humaniza é a compreensão e criação de nossa historicidade.

Nos humanizar significa ultrapassar este estado de quase “coisas”, significa o reconhecimento de que assim somos destruídos. Para isso:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE: 1987, p.55 -56).

O processo de luta revolucionária é, também, de resgate do direito de criar, de reinventar o mundo, de recriar a cultura, a educação e o jeito de fazer política. Freire na defesa do diálogo funde o fazer político e pedagógico no amor, na coragem, no compromisso com os seres humanos.

A ação dialógica é a descoberta rigorosa e criativa da razão de ser das coisas, é a recusa do autoritarismo, da manipulação, da invasão cultural, recusa da educação como apenas transmissão de conhecimentos e de adestramento cultural. É reinventar a educação como parte fundamental do processo revolucionário.

A ação anti-dialógica é a força anti-revolucionária, é o anestésico da transformação radical do mundo e dos seres humanos. É ação mecânica que dá um poder à realidade que esta não tem: de que sua transformação ocorrerá sem a problematização das condições concretas entre opressores e oprimidos. Como ação mecânica a ação anti-dialógica, estabelece uma dicotomia entre a realidade e a consciência.

Entender o mundo e as relações humanas dialeticamente é um elemento fundamental na superação desta concepção mecanicista, da realidade dicotomizada do sujeito. Freire não estabelece essa dicotomia, entre sujeito e mundo. Ao contrário, ao colocar o diálogo como “essência” da revolução, valoriza a intersubjetividade e a ação de todos os sujeitos na realidade (objeto).

No processo de conscientização, problematização e transformação Freire não coloca o indivíduo em segundo plano. A subjetividade é um elemento constituinte do sujeito revolucionário, mas não basta em si mesma. É constituidora e constituída pela realidade. Interfere e é interferida por ela. É condicionada pela realidade mas é, também, intencionalidade, que, consciente de seus condicionamentos, interfere nela, modificando-a:

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo (FREIRE: 1987, p. 37).



Nossa subjetividade é formada no mergulho neste mundo, intervimos nele e na formação de outros sujeitos e somos influenciados pela realidade e por outros sujeitos. A sociedade que sonhamos não visa igualar nossas singularidades enquanto sujeitos, enquanto culturas, enquanto povos. É na diversidade que nos constituímos o que somos.

A práxis de libertação implica na dialética entre: ação-teoria-ação; realidade-sujeito-realidade; opressor-oprimido; indivíduo-sociedade. A superação da dominação implica na compreensão desta dialeticidade, deste movimento permanente.

A ação anti-dialógica atribui um poder á realidade que ela não tem. Gera uma visão determinista da realidade, um fatalismo, sobre o qual não podemos nada, pois tudo está dado no mundo objetivo. Esta ação anti-dialógica, também, entende o sujeito fora do mundo, cria uma falsa realidade, fantasiada, imaginária, alienada, isto é o subjetivismo.

Os seres humanos são seres da práxis, seres que emergem do mundo, que transformam e se transformam. Esta práxis se dá através do diálogo com o mundo, com os seres humanos. O diálogo não é um acessório, não é generosidade nem populismo, é uma exigência radical e revolucionária porque é elemento fundante da práxis. A dialogicidade desvela a realidade opressora e problematiza suas razões de ser, instrumentaliza para a luta por sua superação.

### CAPÍTULO III

#### A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA COMO EXPERIÊNCIA LIBERTADORA

De onde partir para problematizar a relação entre filosofia e ensino? Entre educação libertadora e ensino de filosofia? Do mundo globalizado, da economia de mercado, com profundas transformações produtivas? Da História da Filosofia? De temas filosóficos? Dos sujeitos da aprendizagem? Das subjetividades imersas na cultura, no cotidiano, nas relações sociais e suas contradições?

Perguntas que se completam e deixam pistas... Considerando o ser humano numa perspectiva histórica, produtor e produto de uma época e de culturas, entendemos que **não são, mas tornam-se**, se fazem. Superando uma filosofia do sujeito autocentrado, partimos de um filosofar como práxis onde o Ser e o Estar, como explicitou Kusch, estão inter-conectados como construção histórica e cultural, não apenas determinados pelos modos de produção, mas como sujeito **no** e **com** o mundo produzindo, também, subjetividades.

Desde sua origem a filosofia não se dissocia em sua função da política, da educação e da cultura. É **paidéia** e é **política** (*politikós*) enquanto produção teórica que visa explicitar a condição humana-no-mundo, ou de re-aprender-a-ver-o-mundo, como diz Merleau-Ponty. Podemos, então, afirmar que o conhecimento filosófico se faz enquanto práxis histórica, enquanto elaboração humana *de* e *com* os sujeitos. A educação e a filosofia estão entrelaçadas e nos reportam às possibilidades do fazer filosófico desde a cultura, desde o solo, com os sujeitos.

Assim, a filosofia pode contribuir para a superação da dominação e da opressão sendo filosofia, que enquanto tal des-vela a realidade opressora, aponta seus limites à humanização, contribuindo na educação integral, na crítica da cultura a partir da cultura, fazendo a crítica da economia e da política, problematizando a ética que as constitui, repensando os processos de construção do conhecimento, etc. Isso tudo, numa perspectiva metodológica horizontal, com os sujeitos envolvidos no processo educativo, como vivenciam os educadores-filósofos do IFIL.

Esse exercício de ensinar filosofia é filosófico! Coloca-se a si mesmo em questão. Vai ao encontro da história, de sua história e da maneira de viver e de

se organizar das pessoas. Seu ponto de partida (encontro) são esses elos que ligam o presente ao passado. Desta forma, a Filosofia se constituiu e se constitui a partir das indagações da vida cotidiana, da vida construída por perguntas, dúvidas, afirmações acerca dos problemas imediatos do dia-a-dia ou de questões mais elaboradas que remetem à origem da vida, das coisas, do universo ou mesmo da arte, da política, da paixão e da religião.

Mesmo entendendo a vida cotidiana como um *locus* que legitima e dá sentido à filosofia, ela, por si, não produz Filosofia. Não se pode perder de vista que ela:

...é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias. Cremos no espaço, no tempo, na realidade, na qualidade, na diferença entre realidade, sonho ou loucura, entre verdade e mentira, cremos também na objetividade e na diferença entre ela e a subjetividade, na existência da vontade, da liberdade, do bem e do mal, da moral, da sociedade (CHAUÍ, 1994, p.11).

Embora possa parecer paradoxal a filosofia não aceita o que o cotidiano estabelece como conhecimento dado, certo, acabado. Ao contrário é essa razão principal de seu surgimento e de sua existência. É essa a contribuição da filosofia, em seu sentido original: problematizar o ser humano e o mundo.

A Filosofia tem como objeto os seres humanos como produtores de suas vidas, denuncia toda forma de totalitarismo, de mecanicismos e de idealismos, pois “A filosofia que pretende se acomodar em si mesma, repousando numa verdade qualquer, nada tem a ver, por conseguinte, com teoria crítica” (HORKHEIMER, 1980, p. 161). A teoria não traz em si mesma um poder sobre a realidade, mas enquanto teoria crítica busca revelar, romper as estruturas de dominação existentes.

O papel e os limites da teoria são parte constitutivas do filosofar. A busca de explicitar o real, a existência humana, contém os limites de cada época, cultura e formas de linguagem. A compreensão, percepção, indicada pelas filosofias são teorizações possíveis que jamais esgotam o real que é sempre mais dinâmico que nossa capacidade de apreendê-lo.

A Filosofia como Libertação, neste sentido, dá especial ênfase a práxis como ponto de partida do filosofar, desdobrando-se em uma pedagogia política,

está contida na concepção dos entrevistados desta pesquisa ao explicitar como entendem a filosofia:

(...) a filosofia critica a si mesma, mas não se aniquila a si mesma. A busca por reflexão é na verdade busca de expandir a possibilidade de percepção e de compreensão. O que acontece é que se houvesse uma filosofia que não tivesse essa dimensão como própria, ela na verdade seria a negação da filosofia. Por isso na minha percepção existem inúmeras correntes filosóficas e todas elas tem aportes que nos fazem refletir e contribuem para a percepção de certos aspectos que não se percebe sob outra formas. Mas na medida em que alguma filosofia deixa de ser libertadora, ela deixa de ser filosofia. E sendo assim, não estou colocando que só existe a filosofia da libertação, o que estou dizendo é que se ela perde essa dimensão de expandir as liberdades ela se torna pensamento estratégico, porque ela passa a ter algum horizonte que seja a defesa de um interesse de poder, de uma estrutura, de uma territorialidade, ou seja, de uma semiótica, de um conjunto de valores de verdade, etc. (MANCE, 2005).

Filosofia é já um processo de liberdade em movimento. Assim toda filosofia é de Libertação. Mas a que assim se chamou a partir da América Latina nasce de um contexto de negação da liberdade. Negação esta dando-se sobretudo explicitamente no âmbito da economia e da política, cujas esferas podem não se distinguirem numa região de opressão em que o poder político é normalmente usurpado pelo econômico. Assim essa filosofia da libertação aqui só pode ser detentora de uma mensagem de afirmação do ser, não porém, em seu sentido abstrato. É, antes de tudo, libertação das amarras que impedem o homem de reconhecer-se como tal. E nesse sentido é também libertação da própria filosofia. Ou seja deve-se libertar daquela idéia sobre si mesmo que foi plantada através de séculos de colonização e monopólio do saber (DONIZETE, 2006).

Pra mim Filosofia é aquilo, que praticamos nos grupos de estudos que deram origem ao IFIL: 1º) um diálogo muito aberto, diálogo mesmo não um monólogo como era na Faculdade; 2º) se falava de coisas que eu sabia o que era; 3º) tentava entender o que se passava na realidade de uma maneira filosófica e isso me interessava e me interessa; 4º) o clima era muito afetuoso, respeitava-se o que o outro dizia mesmo quando o outro dizia o que a gente não concordava muito; tinha-se paciência, era criativo, era artístico, a gente cantava muito (OLIVEIRA, 2005).

Uma filosofia da libertação só pode ser crítica e sua criticidade está vinculada a uma compreensão crítica da própria filosofia. Como filosofia da práxis, que de forma dialética, superando toda forma de idealismo subjetivista ou objetivista, afirma-se constituidora da racionalidade libertadora, que assume a crise da razão como problema e desafio não apenas especulativo mas político, gnosiológico, cultural.

A Filosofia da Libertação, dialogando com a teoria crítica e a ética do discurso faz a crítica à razão cínica, que utiliza-se dos jogos de linguagens para

manipulação e à razão formalizada. Na perspectiva de uma filosofia intercultural amplia a noção, o conceito de racionalidade, trazendo-a para o plural: racionalidades, polifônicas, e não monocultural. Esta noção propõe a transformação da própria filosofia, delineando novos pontos de referência no mapa mundi da filosofia, fomentando um novo tipo de racionalidade, capaz de se fazer comunicação solidária (FORNET-BETANCOURT, 1994, p, 39).

Esse filosofar assume como necessidade elaborações que mergulhem no universo simbólico das diversas práxis educativas, culturais e políticas, considerando suas diversas formas de expressão, de linguagens, de lutas.

Toda filosofia comporta uma compreensão de sujeito como expressão de uma cultura. O filosofar como libertação tem como pressuposto fundamental a alteridade. Portanto, é filosofar no plural, partindo de racionalidades que sendo distintas em seu modo de compreender e explicar o mundo não são antagônicas.

Neste modo de filosofar o ensinar e o aprender será libertador se for exercício de face-a-face, de alteridade. Que reconhece em todo processo de construção do conhecimento a diversidade, as culturas e que ao re-conhecer não se reduz a uma neutralidade axiológica. Ensinar e aprender que desafia os sujeitos à refletirem criticamente sobre a história, sobre a sociedade e sobre a origem da cultura, dos valores, dos interesses e sobre as limitações das múltiplas formas de racionalidades presentes. Esta filosofia sendo crítica e transformadora, é contextualizada e coloca-se como objeto de reflexão permanente a sua própria transformação.

Podemos, então, dizer que a contribuição da filosofia da libertação para o ensino está em ser/conter uma filosofia do ensino que se traduz em práxis pedagógicas como exercícios subjetivos de libertação, que reconhece-se como filosofia, enquanto, teoria ético-crítica, intercultural, ou seja, como ação cultural libertadora.

Cabe a filosofia problematizar os elementos que permeiam a ação popular, suas contradições, fragilidades e fortalezas históricas, perspectivas de avanço, etc., enfim sistematizar criticamente a práxis popular e retribuir dialogicamente essa reflexão àqueles sujeitos sociais para que, democraticamente, no exercício do diálogo e da crítica potencializem suas ações e efetivem práticas de transformação social.

A dimensão educativa inerente a esse filosofar, desde práxis, possui

especial contribuição para a escola. No resgate do local, do regional para compreensão do global, do que se afirma como universal, refletindo sobre as identidades individuais e coletivas, fazendo pedagogia a partir dos sujeitos, ressignificando permanentemente suas práticas, sem cair em relativismos ou espontaneismos, como afirma GÓMES (2001, p. 77):

...parece necessário reconhecer que a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro de um único marco cultural, um único modelo de pensar sobre a verdade, o bem e a beleza. A cultura ocidental, que orientou e, freqüentemente, sufocou as proposições da escola em nosso âmbito, se esfacela em um mundo de relações internacionais, de intercâmbio de informação em tempo real, de trânsito de pessoas e grupos humanos. Por isso, os docentes e a própria instituição escolar se encontram diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, idéias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância. (...) a finalidade prioritária da escola deve ser fomentar e cuidar a emergência do sujeito.

Assim, é na problematização do conhecimento no contexto das relações sociais que está a chave da construção da educação comprometida com a libertação humana.

Num projeto como este o espaço escolar deve viabilizar condições para que os estudantes atuem sobre suas próprias vivências, desenvolvendo uma atenção ao pensamento crítico em que o conhecimento é explicitado e problematizado dialogicamente.

A importância do conhecimento em suas vidas deve ser objeto de debate e reflexão com os próprios estudantes. Isso impõe à escola o dever de refletir sobre os significados dados ao conhecimento ao longo da história, na vida do estudante, atrelado a uma metodologia que supere a mera transmissão mecânica, considerando que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (FREIRE, 2000, p.95).

A pergunta, a problematização e uma atitude de questionamento constante é inerente à prática educativa libertadora, que envolve o papel do educador na superação da curiosidade ingênua, através de um trabalho educativo que vise chegar à curiosidade epistemológica:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se aprende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas ... O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2000, p. 96).

Faz-se necessário aqui uma observação. É comum educadores, filósofos ou não, atribuírem ao ensino de filosofia o papel de formação da consciência crítica dos estudantes. Como explicitamos até aqui, não entendemos que esta função seja uma especificidade da disciplina filosofia, pois as pedagogias, com diferentes vertentes teórico-ideológicas, contemporaneamente, tem atribuído esta função a educação escolar. Então, qual é o papel da filosofia?

Isto só pode ser claramente definido a partir da prática pedagógica do professor que, ao instigar o aluno à ressignificação de sua experiência existencial – elemento central a ser considerado quando se analisa a inclusão da Filosofia no currículo -, faz desta vivência a dobra, ressignificando seu próprio mister (HORN, 2005, p. 83).

Esta perspectiva pedagógica, situa-se na necessária observação e problematização da prática, da reflexão sobre a escolha dos conteúdos e a forma de ensinar e aprender – a transposição – em suas relações com os sujeitos da aprendizagem.

O critério de escolha do conhecimento escolar deveria ser sua relação orgânica com a vida humana e a produção desta vida. Ainda nesta perspectiva, o método não deveria jamais ser o da pura repetição e memorização, mas o da problematização, da pesquisa, do diálogo permanente buscando significar e ressignificar o conhecimento.

Problematizar o conhecimento e a práxis educativa existente, numa perspectiva crítica é tarefa da escola para a superação da fragmentação de saberes instituída no currículo escolar. Esta superação implica no domínio dos conhecimentos específicos presentes no currículo articulados com o trabalho de cada disciplina, em atividades transdisciplinares, que expressam uma pedagogia da práxis. Significa o vínculo entre disciplinas e a vida da escola em sua totalidade e desta com a comunidade.

Cria-se, assim, uma relação entre conhecimento sistemático e vivência, a prática política e social, onde os saberes - científicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e o saber popular, dialogicamente se constituam em práxis educativa libertadora, indo além, inclusive dos muros da escola, ressignificando assim, sua identidade como espaço de ensino e aprendizagens significativas em consonância com a dinâmica da realidade local, regional e global.

### 3.1 ENSINO DE FILOSOFIA E A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE

Aulas de filosofia são exercícios de subjetividades interagindo com diferentes saberes que territorializados dialogam com o universal e se entrecruzam. Saberes cotidianos, filosóficos, políticos, culturais, portanto, que situam-se na história.

Ensinar em filosofia deveria ter como centro os sujeitos que em torno do filosofar interagem. Sujeitos que a partir de um lugar buscam compreender, desvelar, se encantar com o papel do conhecimento na transformação da realidade.

Em se tratando de uma sociedade capitalista permeada por interesses antagônicos e pela lógica de dominação (opressão) a filosofia terá um caráter de classe, pois como já colocamos, o sujeito que faz filosofia se constrói a partir de determinada cultura, valores, que certamente exigem deste sujeito identidade com este ou aquele segmento da sociedade. Esta constatação implica no reconhecimento da não neutralidade entre filosofia e a vida concreta da sociedade, como coloca SILVEIRA (2000, p. 133):

Admitindo-se, como foi sugerido acima, que o sujeito da reflexão filosófica é socialmente constituído e que, portanto, expressa valores, opiniões, crenças, enfim, a visão de mundo de uma classe social, é forçoso admitir também que a neutralidade é impossível. Por sua natureza política, toda ação humana tem sempre alguma implicação social, seja no sentido da conservação, seja no da transformação da sociedade, ainda que o sujeito que a realize não tenha clara consciência, desse fato. Por sua vez, favorecer ambas as classes é impossível, visto que seus interesses são antagônico e irreconciliáveis. Resta, portanto, à filosofia, uma única alternativa: assumir o seu caráter de classe. A questão é saber com que classe ela pode ou deve se comprometer.



Numa sociedade pautada na dicotomia entre capital e trabalho, que resulta na exclusão e opressão humana, a explicitação mesma destas relações significa a explicitação de verdades. A quem interessa desvelar, explicitar as verdades que oprimem e a quem interessa mascarar estas verdades? Como temos uma constante correlação de forças entre classes antagônicas, podemos dizer que àquela que interessa a manutenção da ordem vigente cabe ocultar a verdade e àquela que interessa a superação desta ordem, em busca da emancipação humana cabe a tarefa de divulgar e problematizar a verdade, como diz Gramsci: “Apenas a verdade é revolucionária”.<sup>29</sup>

Se o filosofar é sempre político, ético, estético, epistemológico não é, portanto, neutro mas como afirmação e ampliação das liberdades contrárias aos interesses das classes dominantes (opressoras). A filosofia interessa à classe dominada (oprimida) e deve contribuir para que esta classe torne-se classe revolucionária, pois, o caráter intrínseco ao conhecimento filosófico é a libertação humana do obscurantismo, da opressão. Sua natureza, portanto é essencialmente revolucionária (SILVEIRA, 2000, p. 135).

Filosofar é um exercício de liberdade de pensamento que coloca tudo a prova, pergunta as razões e os motivos subjacentes às escolhas humanas para chegar às melhores razões e aos melhores motivos que permitam ampliar a liberdade. Portanto a filosofia não visa a doutrinação, mas isso não significa ser imparcial ou neutra, mas identifica o conhecimento filosófico com a questão da democracia e da liberdade.

Estas observações trazem luz à questão do ensino de filosofia:

O primeiro diz respeito à impossibilidade de consenso em torno da concepção de filosofia (...), e isso não apenas em virtude da infinidade de outras concepções possíveis de serem formuladas, como também pelo fato de que uma filosofia articulada com os interesses da classe revolucionária terá contra si, forçosamente, os interesses da classe anti-revolucionária, dado o antagonismo entre essas classes. A ausência de consenso, portanto, não é, em si, um problema, mas uma inevitabilidade histórica (SILVEIRA, 2000, p. 136).

Se a presença da filosofia no currículo escolar se justifica pela sua

---

<sup>29</sup> Este era o lema do jornal *Ordine Nuovo* publicado por Gramsci entre 1919 e 1920.

especificidade, por possuir conteúdos próprios a serem ensinados, o que implica na referência à sua história, aos textos dos filósofos e suas contribuições para a cultura, devemos Ter presente a preocupação de não diluir estes “conteúdos” em mais uma tradição livresca, enciclopédica.

Vinculado a um projeto educativo libertador, o ensino de filosofia, teria como objetivo fundamental socializar os conhecimentos filosóficos desde as práxis sociais, culturais, problematizando-as, articulando as vivências dos estudantes, instrumentalizando-os criticamente, intelectualmente, na compreensão da realidade para o exercício da cidadania numa perspectiva libertadora, portanto de transformação social.

E no que diz respeito à produção filosófica latino-americana, da libertação é uma questão de honestidade teórica a sua divulgação, socialização e interlocução. Tirando do obscurantismo a produção filosófica da América Latina, com especial atenção as suas contribuições nos campos da ética, da política e da cultura.

Ao por tudo à prova, inclusive a si mesma, a filosofia questiona a linguagem, a lógica, a ciência, a cultura, construindo posições em que busca melhor compreender os fenômenos humanos e naturais. A filosofia pode contribuir para a formação intelectual numa perspectiva libertadora, uma vez que suas elaborações são envoltas em problemas éticos, estéticos, políticos, epistemológicos etc, mas exige que estas elaborações não sejam abordadas no currículo escolar de forma enciclopédica, mecânica ou anti-dialógica.

As experiências dos estudantes, sua cultura, linguagem, dúvidas, questionamentos, prática, precisam ser ponto de partida das aulas de filosofia. Partindo dos sujeitos o ensino de filosofia pode contribuir na construção de escolas democráticas e de sociedades democráticas possibilitando aos indivíduos o julgar por si mesmos, contribuindo, assim, para a formação da autonomia intelectual e, por sua vez para o exercício da liberdade e da democracia. Será um ensino da filosofia que,

exercita, com efeito, a julgar por si mesmos, a confrontar argumentações diversas, a respeitar a palavra dos outros, a submeter-se somente à autoridade da razão".(...) (...) "o ensino de filosofia se organiza e se estende ao mesmo tempo que a democracia. As ditaduras e os totalitarismos a interdizem ou a desviam de sua vocação à liberdade".

Contudo, (...) não se deve considerar a filosofia como uma face da democracia, uma vez que, "se existe uma proximidade fundamental entre a liberdade de pensamento e de palavra da filosofia, de uma parte, e a igualdade e o pluralismo característicos da democracia, de outra parte, não se pode deduzir que toda filosofia é necessariamente democrática (MANCE, 1998).

Na tarefa da libertação humana a filosofia é mais um instrumento para a construção desta libertação. Como práxis e como conhecimento histórico é direito de todos, portanto, a democratização do acesso ao conhecimento filosófico é dever do Estado e da Escola Pública.

Este conhecimento em sua socialização, precisam: ser competente, ser criativo, ser crítico; ele precisa ser um conhecimento entrelaçado com essa perspectiva filosófica. Não se pode admitir que o conhecimento se exaure no informacionismo científico e no operacionismo técnico (SEVERINO, 2000, p. 13).

Ao apostar na fecundidade da dúvida, ao questionar-se a si mesma, ao sublinhar suas próprias fraquezas, em síntese, ao criticar-se a si própria a filosofia se aproxima da democracia, rompendo com toda forma de dogmatismos que são peculiares aos regimes autoritários.

Aulas de filosofia não combinam com autoritarismo e nem com espontaneísmo, São desafios aos educadores-filósofos ao exercício crítico sobre a condição humana no mundo, através dos textos filosóficos e com os estudantes.

A **Declaração de Paris para a Filosofia**<sup>30</sup> subscrita por filósofos do mundo todo - entre os quais Marilena Chauí - que participaram das jornadas promovidas pela UNESCO em defesa da democracia e da filosofia - destaca a proximidade entre a democracia e a filosofia, no sentido de que ambas encorajam a crítica e o respeito a dignidade humana.

Neste documento ressalta-se que a filosofia trata dos problemas da existência humana, buscando contribuir com o exercício da crítica, favorecendo a responsabilidade pelo bem comum: "Julgamos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia".

---

<sup>30</sup> Anexo III

Assim, o modo, pois, como o filósofo pode melhor contribuir com a cidadania, não é abdicando da elaboração conceitual que lhe é peculiar, mas exercitando-a na crítica conceitual dos temas fundamentais à construção e aperfeiçoamento da democracia. A escola é espaço privilegiado para este exercício.

Cada filósofo contribui com a cidadania e a democracia sendo filósofo - uma vez que como cidadão, está imerso em uma sociedade repleta de conflitos e contradições, aos quais não tem como se furtar, necessitando refleti-los criticamente para exercer sua própria liberdade, historicamente situada nessas condições. Afinal, seria um paradoxo que um filósofo desse aulas na academia ou na escola sobre ética e filosofia política, por exemplo, e agisse ética e politicamente, em seu dia a dia, seguindo o senso comum. A necessidade de considerar filosoficamente tais temas, advém da necessidade que ele próprio vivencia, como cidadão, de posicionar-se frente aos mesmos (MANCE, 1998). Essa relação entre teoria e prática filosófica é um desafio cotidiano e permanente.

A fonte para o fazer filosófico é a própria realidade, a cultura, as relações sociais que em diálogo com textos de filósofos, com sua história contribui para a formação intelectual dos jovens. Trata-se de problematizar a realidade, recuperando os elementos que a tradição filosófica - em seus textos - nos dispõe para considerá-la e avançar dialogicamente em uma reflexão que gere novos conceitos que permitam uma posição mais consciente e livre sobre os reais condicionantes da existência humana.

A filosofia da libertação destaca a necessidade de refletir filosoficamente a práxis social, considerando em particular as situações que caracterizam fenômenos de injustiça e opressão, a fim de promover a liberdade de todos. O ensino de filosofia assume uma metodologia dialógica, em que todos são sujeitos, onde a partir da problematização das práxis, estabelecendo relações entre os sistemas filosóficos e o processo histórico passado e presente, constrói-se novas reflexões teóricas que contribuem em novas práticas de libertação.

Como destaca, um dos entrevistados desta pesquisa:

Na minha opinião a formação filosófica é algo que tem um momento acadêmico, extremamente importante, pela sua riqueza, o momento da descoberta de um mundo novo, que nos fascina. Mas esse processo é mais belo ainda quando vamos descobrindo as limitações de todas aquelas construções, a partir dos problemas reais que a gente tem que resolver na nossa vida, que nunca iremos tercerizar, que nunca será resolvido por Marx, Hegel, Dussel, Levinas, pois quem tem que resolver a nossa liberdade somos nós mesmos, na relação que vivemos com a coletividade. Não existe a minha liberdade sem a liberdade do outro. (...) o ensino de filosofia muitas vezes mata a criatividade filosófica das pessoas, porque elas estão ali querendo criar e muitas vezes essa possibilidade um exercício rico de pensamento, de experiências estéticas, éticas, são perdidos. Eu acho que não é possível fazer uma discussão sobre a estética sem que essa discussão venha acompanhada de uma experiência estética. Assim como a política, a ética. Você não tem como falar sobre ética se as relações éticas de uma pessoas não são revistas. (...) Não estou dizendo que não é fundamental o trabalho rigoroso de ler os textos, com uma leitura cuidadosa. Isso é importante. É só pegar os textos que a gente produz (no IFIL) que você vê rigor teórico. Agora o filosofar mesmo é uma coisa que transcende esse trabalho (MANCE, 2005).

Esta perspectiva filosófica, foi coletivamente assumida no Brasil em setembro de 1988 no **III Encontro Nacional de Filosofia**, em Gramado-RS, por um conjunto de filósofos que subscreveu o que ficou conhecida como *Carta de Gramado*<sup>31</sup>. Destacando que a filosofia, desde o seu surgimento na Grécia antiga, "manifestou-se como atividade intelectual que busca pensar o homem e sua realidade", o documento esclarece que "a Filosofia da Libertação, no contexto da Filosofia Latino-Americana, constitui uma corrente de pensamento filosófico que busca a reflexão crítica sobre a opressão do homem, a partir de uma perspectiva latino-americana". E de sua raiz – latino-americana – traz contribuições ao filosofar em sua universalidade. Tomando como questões para reflexão e ação os seguintes elementos: "a) a situação de exploração e dependência do terceiro mundo; b) a democracia; c) a educação; d) a justiça social; e) as situações de discriminação étnico, racial e sexual; f) a ecologia" (Carta de Gramado: 1988)."

Ensinar filosofia - entre outros aspectos – implica em contribuir para o exercício de um pensamento criterioso, que aprimore a criatividade na inteligibilidade e intervenção sobre os eventos dos quais tomam parte. Contribuem para que os sujeitos, os estudantes, os envolvidos no processo saibam distinguir argumentos ponderando os diversos elementos neles envolvidos e sua articulação orgânica. Que saibam fundamentar posições em bases conceituais mais sólidas e tomar decisões por conta própria nas diversas

<sup>31</sup> Anexo I

esferas do mundo da vida.

A **Declaração de Paris para a Filosofia** nos diz que uma "atividade filosófica livre deve ser garantida por toda parte - sob todas as formas e em todos os lugares onde ela possa se exercer - a todos os indivíduos" e que o ensino de filosofia deve ser "preservado ou estendido onde já existe" e "criado onde ainda não exista". Mas o que significa garantir uma livre atividade filosófica a todos os indivíduos, em toda a parte, sob todas as formas?

Significa que a prática de filosofar livremente sobre a realidade deve ser difundida por toda a sociedade a todas as pessoas, sob meios que sejam apropriados: universidades, escolas, com os movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil.

O Ensino de Filosofia estando intrinsecamente vinculado a um projeto educativo libertador, deve definir seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino em consonância com este projeto, na permanente avaliação coletiva da práxis educativa onde está inserido, num permanente movimento de vínculo entre conhecimento, escola e a vida da sociedade.

Esta perspectiva de trabalho poderia ser ricamente desenvolvida na construção da identidade da Escola de Nível Médio, tendo como eixo de trabalho um método dialógico e investigativo, enquanto práxis, indo das dimensões disciplinares às transdisciplinares, relacionando conhecimento e cidadania, parte e todo.

Segundo KUENZER (2002, p. 309), o conceito de transdisciplinaridade, no campo da formação para trabalho, corresponde ao de politecnia, "supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia."

No âmbito do trabalho educativo escolar esta perspectiva rompe com o fragmentado, propõe a articulação dos conhecimentos, o que exige o domínio do disciplinar, do específico, que fornecem categorias de análise, referências teóricas que contribuem em novas sínteses.

Outra dimensão importante desta maneira de trabalho educativo está no vínculo entre escola e sociedade, onde a partir de projetos de investigação,

problematização e intervenção, busca-se significar o conhecimento na prática social, No mundo do trabalho, nas demandas dos estudantes, que são sujeitos deste processo. Estes sujeitos com orientação de professores coletam dados, entrevistas, fazem relatórios, produzem materiais de divulgação e atuam junto à comunidade, representando a construção coletiva do trabalho, rompendo com as práticas individualistas e competitivas. Trabalho que enriquece a abordagem do conhecimento nas disciplinas e as articulam, num currículo que pode ser organizado de forma vertical e horizontal.<sup>32</sup>

O Ensino de Filosofia não só ganharia um significado emancipador como se articularia ao processo de ensino-aprendizagem como um todo, pois em sua própria natureza a filosofia estabelece relações entre os diversos conhecimentos e destes com a ética e a política.

Sendo a Filosofia reflexão sobre os problemas da realidade, da existência a escolha dos conteúdos, num currículo disciplinar e transdisciplinar, passa pela definição de textos, temas, conceitos, categorias, que melhor instrumentalizem os estudantes em sua prática social e na superação dos problemas (SILVEIRA, 2000, p.139), ou seja, o critério é o mundo concreto, a cultura, seus sujeitos, seus desafios e suas lutas. Como ilustra Eduardo Oliveira:

Qual é o critério para entender uma filosofia? O critério não é entender os conceitos produzidos, de maneira mecânica. Mas, o critério é situar os filósofos, o que eles faziam, a filosofia. Eles faziam filosofia numa cultura com um certo propósito ou com certos propósitos, certas interferências, com delimitados diálogos que eles estabeleciam. Se isso não é o critério para entender o que eles falaram – qual é o critério? Como se fosse possível pegar uma frase ou um texto descolado da cultura, da história. Via de regra esse é o ensino de filosofia nas instituições do Brasil. Esse ensino descontextualizado. As vezes tem-se um ufanismo, o fulano, o Hegel, o Marx, etc. mas quando isso ocorre significa perder a dinâmica da filosofia e daqueles que propuseram sínteses ou sistemas, conceitos filosóficos. Então, um ensino que abstrai das condições de ensino nega a educação, um ensino que parta, valorize as condições dadas ao ensino é um processo educativo que será libertador. Eu posso dar uma conotação mais política a isso, mais econômica, menos econômica, mas no fundo o processo educativo é libertador (OLIVEIRA, 2005).

A filosofia, que ainda não possui um espaço legitimado na cultura escolar está caminhando nesta perspectiva e tem junto com esta luta, por seu lugar no

---

<sup>32</sup> KUENZER, Acácia Z. A Escola Desnuda: Reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. IN: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Apresenta uma experiência nesta perspectiva, desenvolvida no Colégio Estadual Algacyr Munhoz Maeder em Curitiba, apontando para os muitos desafios da Escola, em particular a valorização e formação dos trabalhadores em educação.

currículo escolar, o desafio de contribuir para a construção da Escola Pública democrática, comprometida com as lutas populares de libertação, desafio de construir sua identidade enquanto disciplina, em consonância com a construção de identidade do Ensino Médio e da Escola para além da subordinação ao capital. Como expressa DONIZETE:

o problema da “educação” no Brasil é em grande parte o problema da “filosofia”. Nosso sistema educacional carece de uma identidade. O que somos enquanto unidade cultural passa pela escola. E o que somos é sempre, ao mesmo tempo, projeto/resultado de uma filosofia. Isso vale para todos os âmbitos da formação escolar(DONIZETE, 2006).

A Filosofia a ser ensinada neste processo precisa se afirmar como pedagogia libertadora em diálogo com as filosofias de libertação, contribuindo na crítica da cultura, da política, da ética e da economia. Com um método dialógico-libertador que contribuirá para a formação de subjetividades ética e politicamente comprometidas com processos de libertação.

As experiências dos estudantes, da juventude, sua linguagem, seus gestos, seus saberes, suas culturas, expectativas, sonhos e angústias, são ponto de partida deste ensino. A filosofia diferencia-se das artes e das ciências, pois produz conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992). A filosofia como produção de conceitos contribui para ressignificar as experiências dos estudantes, seja, proporcionando uma consciência ético-crítica sobre a realidade, interpretando-a, desvelando-a, seja, contribuindo para refletir sobre sua intervenção no mundo, como pessoa, como cidadão e mesmo, como crítica a si mesma.

A compreensão dos conceitos filosóficos, partindo da experiência do aluno, constitui um exercício filosófico por excelência. Ao dialogar com os filósofos, com os conceitos filosóficos, com a história da filosofia, de forma dialógica, a filosofia está sendo produzida, pois:

a filosofia não pode ser ensinada no sentido de ser transmitida, pela mesma razão pela qual ela não pode ser escrita, como diria Platão no Fedro (274 cs), porque ela depende de uma atitude tão vivencial e ativa do sujeito que aquele que se situa como suposto transmissor da filosofia se coloca num não-lugar filosófico (GALLO & KOHAN, 2000, p. 182).

Ensinar filosofia, partindo das experiências dos estudantes, no contexto de sociedades periféricas, como a América Latina, tem como desafio refletir sobre a filosofia deste ensino tomando, também, como referência outros ‘filosofares’,



quais sejam, as filosofias aqui produzidas, sem negar a filosofia européia ou norte americana, mas trazendo para o debate o filosofar que tem produzido conceitos a partir das culturas negadas pelo sistema totalizante hegemônico.

### 3.2 PROFESSOR DE FILOSOFIA, FILÓSOFO?

#### O SÁBIO E SUA LINGUAGEM

Leva tempo  
Até que os tolos compreendam  
O que está além da margem  
Leva tempo

Até que todos  
Os que vivem sem gramática  
A seu modo se indignem  
Alécio Donizete

Leva tempo....O que está além da margem? Ensinar para transformar?  
Se transformar para Ensinar? Ensinar transformado e se transformando?  
Transformar a filosofia? Ensino de Filosofia na Escola Pública. Mas que ensino está presente na escola pública? Segundo Horn:

Nas poucas escolas em que a filosofia está presente como disciplina a maioria dos professores que trabalham com a disciplina não são graduados em Filosofia, de um universo de 285 professores, apenas 71, isto é, 25% deles, são efetivamente graduados em Filosofia. Por outro lado, a maior parte - 121 professores - correspondendo a 42%, possuem licenciatura em Pedagogia, 13% em História e os demais, 9%, são graduados em outros cursos da área de ciências humanas. O perfil da formação dos professores que atuam com a disciplina de Filosofia, tem ao menos duas explicações importantes: a) com o desmonte dos cursos de Magistério os professores responsáveis pelas cadeiras de fundamentos da educação como a Psicologia, a Sociologia, a Metodologia, entre outras, reivindicaram para si a disciplina de Filosofia. Profissionais que na sua maioria são formados em outras áreas, não possuindo, portanto, formação específica em Filosofia; b) há ainda uma tendência de ver a licenciatura como secundária, nos cursos de graduação em Filosofia, o que por conseqüência, implica na formação de um contingente menor de alunos graduados a cada ano (HORN, 2003, p. 104 – 5).

Esta problemática poderia ser superada com algumas ações concretas

como: a ampliação da presença da disciplina no currículo; contratação de professores, via concurso público, com habilitação na área; política de formação continuada voltada para a especificidade desta área de conhecimento e construção de diretrizes curriculares para a disciplina.<sup>33</sup>

Outro desafio são os cursos de formação de professores que, além de garantirem a formação específica, do domínio dos conhecimentos da área, devem garantir a abordagem sobre a escola em sua totalidade, sua organização, gestão, bem como a história da educação, as políticas educacionais, as teorias pedagógicas, a didática etc, rompendo com a fragmentação hoje existente.

Existe, também, uma falsa dicotomia subjacente a muitos cursos de graduação em filosofia, a saber, de que não se pode ensinar alguém a ser filósofo, isto é, a criar novos conceitos e a tentar produzir teorias, mas que somente é possível formar bons professores de filosofia, isto é, pessoas que saibam ensinar filosofia, entendendo-se este ensino como mera transmissão de conhecimentos em que se transfere o que os filósofos consagrados como tais escreveram ou ensinaram.

Nesta concepção o fundamental não está em desenvolver a capacidade de refletir filosoficamente os desafios contemporâneos, a partir do estudo da história da filosofia e dos textos dos filósofos, não está em criar novos conceitos possibilitando a cada um pensar por si mesmo a sua existência, está na dicotomia entre ensino e pesquisa:

Em nossas universidades, geralmente se estimula a formação do “aluno-pesquisador”, considerando-se que as mentes mais “lúcidas” devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. No entanto, aqueles que não mostram, na visão dos professores-pesquisadores consolidados, qualidades apropriadas para a pesquisa, são aconselhados a dedicar-se ao ensino da filosofia. Aos que não podem ser “pesquisadores filosóficos” se aconselha que sejam “professores de filosofia”. Essa prática, bastante difundida, tem implicações nada convenientes na concepção da prática pedagógica e na própria constituição da subjetividade do professor de filosofia. Por um lado, considera-se que a pesquisa está dissociada do ensino, como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou um bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com outros. Por outro lado, o professor acaba sendo alguém que é professor porque não pode ser outra coisa, não porque escolhe sê-lo (GALLO & KOHAN, 2000, p. 181).

<sup>33</sup> Enquanto este trabalho de pesquisa está sendo elaborado temos ações da atual Gestão da Secretaria de Estado da Educação (2003-2006) que vão, parcialmente, ao encontro destas exigências, no entanto as insuficiências ainda são muitas, o que exigiria uma análise mais criteriosa e não é o objeto em questão no momento.

Outro equívoco desta concepção está em desconsiderar que a filosofia é sempre educativa, tanto nas teorias dos filósofos como nas práticas dos filósofos. A filosofia nunca pode esquivar-se de sua dimensão pública, ela é sempre fala para o outro, é sempre uma prática dialógica, não no sentido de busca de consensos, mas no sentido de ser dia-logos, um logos que atravessa pelo menos duas vozes: a voz daquele que fala e voz daquele sobre o qual se fala (GALLO & KOHAN, 2000, p. 182).

Assim, temos o uso dos adjetivos *filósofo* e *professor de filosofia*. Nos jogos de linguagem habituais sobre o tema, quem se forma em sociologia é sociólogo, quem se forma em psicologia é psicólogo, mas quem se forma em filosofia é professor de filosofia. O fato de que possa existir bons professores de filosofia, que a cultivem sem se preocupar em criar novos conceitos ou estratégias teóricas inovadoras na resolução de problemáticas atuais, não significa que não sejam estas as principais tarefas para as quais os graduandos em filosofia devam progressivamente se voltar (MANCE, 1998).

Os cursos de graduação em filosofia reduzidos ao estudo da História da Filosofia européia, nos quais pouco se reflete a própria realidade em que vivemos acabam reduzindo a filosofia ao abstracionismo e ao enciclopedismo. Além do ensino da história da filosofia, da leitura sistemática de autores e comentadores, estes cursos deveriam contribuir, também, para aprimorar o exercício da crítica filosófica sobre problemáticas da realidade contemporânea na qual o pensador está inserido como cidadão. Tão imprescindível quanto conhecer rigorosamente textos clássicos de toda a história da filosofia, é não deixar de pensar a própria realidade em que se está, julgando por si mesmo as questões éticas, estéticas, políticas e científicas, entre tantas outras.

Pois, um professor que apenas reproduz, que apenas repete o já dito, não é de fato um professor. O professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, inclusive os latino-americanos, com a história da filosofia e com os estudantes, fazendo de suas aulas exercícios filosóficos que contribuem para ressignificar as experiências existenciais dos estudantes e a sua própria.

Para ilustrar estas insuficiências na formação inicial de professores de filosofia como filósofos temos a contribuição de uma pesquisa<sup>34</sup> que explicita os

---

<sup>34</sup> Trata-se do trabalho de HORN, Geraldo B. A Filosofia e seu Ensino no Paraná: um retrato da atual situação.

desafios a serem enfrentados:

A Filosofia de fato está presente em uma significativa parcela das escolas públicas do Estado. Mas ela não está presente com a sua história, com a sua especificidade, (...). Ela está presente, no mais das vezes, como religião, moral e cívica, psicologia, sociologia, quando muito, como crítica da cultura por meio de algum tema que está na moda discutir. Isto quer dizer que a Filosofia passa a ser o último livro de cabeceira ou de auto ajuda, o último tema, o último problema que ganhou visibilidade nos principais jornais. Há, como também se pode verificar em algumas escolas, uma seleção de temas que sugerem conteúdos claramente filosóficos, que buscam abordar e interpretar textos de natureza clássica relacionando-os com temas do cotidiano. De modo geral, os conteúdos filosóficos que os professores ensinam, não possuem nenhuma unidade. Unidade não significa aqui programas iguais ou conteúdos que tenham a mesma ordenação ou seqüência; trata-se, na realidade, de pressupostos, princípios ou eixos que orientam a organização dos conteúdos. Isso mostra não só a falta de uma concepção de ensino e domínio dos conteúdos por parte do professor, como também, a falta de vontade política por parte do poder público (HORN, 2003).

De acordo com a pesquisa de Horn (2003) quando os professores descrevem os assuntos que trabalham em sala de aula fica clara a ausência de uma concepção que, ao mesmo tempo articule e dê sentido aos conteúdos e que sirva de referência à concepção filosófica da qual os professores partem. O mesmo ocorre na descrição sobre como esses conteúdos estão organizados na disciplina.

Há um dado bastante significativo, atingindo 14% das respostas, que mostra a falta de critérios na seleção dos conteúdos que compõem o programa. Os professores mencionaram índices de livros didáticos, textos de revistas, necessidade dos alunos, a LDB, o PROEM, a proposta de reestruturação do ensino médio da Secretaria de Estado da Educação, os conteúdos sugeridos por professores da área e que fazem parte do Núcleo Regional, como elemento de apoio para organização e escolha dos conteúdos programáticos (...).

Se por um lado, é expressivo o fato de não haver uma coerência mínima na ordenação dos conteúdos, por outro, mesmo sendo a expressão de uma minoria, percebe-se a existência de um ensino realizado a partir de temas-problemas filosóficos ou temas baseados na história da filosofia e no cotidiano do aluno. Essas perspectivas, de certa forma, indicam a presença de uma concepção mais orgânica e consegue imprimir à filosofia, um espaço e um estatuto como disciplina curricular.

Acrescentamos a estas questões: a desarticulação entre o ensinar filosofia e o projeto educativo da escola, pois o modelo taylorista/fordista ainda está enraizado na cultura escolar e as dramáticas condições de trabalho em que estão submetidos os trabalhadores precariza cada vez mais a função da escola.

Se a Reforma do Ensino Médio nos anos 90, preconiza entre outros avanços, a formação filosófica para o exercício da cidadania, sua característica tem sido de discurso e não de viabilização de condições objetivas para sua efetivação. Pois esta implica em condições de trabalho, plano de carreira e salários e vínculo com a escola.

Isso requer o compromisso efetivo com a superação do trabalho docente que se divide em várias escolas e várias disciplinas - realidade comum aos professores-filósofos<sup>35</sup> - por necessidades de sobrevivência e pela forma de contratação destes professores, por hora-aula.

Esta característica do trabalho docente, parcelar, típica da gestão administrativa escolar taylorista/fordista configura o que KUENZER (2003, p. 319) bem definiu como professor tarefeiro, “bóia-fria”, que inclusive se alimentam entre uma escola e outra, entre uma jornada e outra, determinando uma identidade fraturada, sem vínculos com a Escola e a comunidade. Esta escola é anti-filosófica, anti-dialógica, desumanizadora e a superação desta condição só pode se dar com o envolvimento e comprometimento dos sujeitos envolvidos no fazer educativo escolar.

---

<sup>35</sup> A pesquisa citada (HORN, 2003) mostra que dos 285 professores, pesquisados apenas 6% trabalham exclusivamente com o ensino da Filosofia. Em contraposição 87% atuam em outras disciplinas além da Filosofia, tais como História, Geografia, Ensino Religioso. Em 4% das respostas, a Filosofia simplesmente não aparece. Acredita-se que ao responder, o professor possa ter entendido que deveria assinalar as outras disciplinas além da Filosofia, já que os questionários foram enviados respeitando-se o critério único: “ser professor(a) de Filosofia da rede estadual do ensino médio paranaense”. Somando-se os 4% aos 87% tem-se um dado surpreendente: 91% de professores estão ligados a outras disciplinas, além da Filosofia.

### 3.3 CONHECIMENTO COM OBJETO DE REFLEXÃO E REVISÃO ÉTICA E CRÍTICA

*- Gato Cheshire... quer fazer o favor de me dizer qual é o caminho que eu devo tomar?  
Isso depende muito do lugar para onde você quer ir - disse o gato.  
Não me interessa muito para onde.... - disse Alice.  
Não tem importância então o caminho que você tomar. - disse o Gato.  
- Contanto que eu chegue a algum lugar - acrescentou Alice como uma explicação.  
- Ah, disso pode ter certeza. - disse o Gato – desde que caminhe bastante.*

*Diálogo entre Alice e o Gato Cheshire (Alice no País da Maravilhas)*

Lewis Carroll era professor de matemática na Universidade de Oxford quando escreveu esta linda história que se tornou um clássico da literatura infantil. Partimos deste diálogo como fonte inspiradora para reflexão sobre o conhecimento, ou seja, as relações de poder e cultura, questão que entendemos ser fundamental para a definição do que ensinar na escola.

Segundo Renê Dubos (1972, p. 165), professor de biomedicina ambiental, esse diálogo e principalmente a resposta do Gato Cheshire, ilustra a opinião de que os cientistas não sabem para onde o conhecimento está levando a humanidade, e ainda mais, parecem não muito preocupados com isso.

Vivemos na era do conhecimento, da sociedade tecnológica, do fluxo de informações e contraditoriamente o desenvolvimento científico-tecnológico não tem representado a afirmação da liberdade humana. Convivemos com as maravilhas da tecnologia e com os horrores da miséria absoluta, com o “espetáculo” da guerra sendo transmitida ao vivo como se fosse um filme de ficção.

Há na história infantil de Alice o reconhecimento da intrínseca relação entre conhecimento e poder, entre conhecimento e cultura, de conhecimento enquanto práxis, portanto, não apenas epistemologia, mas também, ética e política. O conhecimento científico que Dubos interpela tem nome e endereço: Ciência Moderna, construção europeizante para o mundo.

A humanidade sempre buscou a superação da ignorância, do desconhecido, do conhecimento espontâneo, chamado senso comum. Do conhecimento mítico-religioso ao conhecimento científico, temos a busca

constante de segurança para as dúvidas, incertezas, diante de todo o mistério que é a Vida, o Universo. Cabe, então a reflexão se não temos paradoxalmente confiado ao conhecimento científico sistemático, de forma cega, o papel de único conhecimento verdadeiro.

A Ciência Moderna, conquista recente da humanidade, nasceu no berço da burguesia comercial que gestava a "nova ordem mundial", como canta Gil e Caetano. Essa "nova ordem" baseou-se nas certezas matemáticas, racionais substituindo as verdades metafísicas em vigor até então.

O enriquecimento da burguesia, o aparecimento das cidades, determina o início de um processo de grandes mudanças econômicas e políticas. Os referenciais teóricos da ciência medieval não são mais suficientes, assim o conhecimento passa a ser um desafio, inclusive no sentido de buscar respostas aos problemas concretos, pois:

As relações econômicas feudais centradas em modelo hierarquizado de concessão do uso de terras, de produção agrária e de cobrança de impostos foram suplantados por novas relações produtivas em que os capitalistas passam a contratar os trabalhadores em regime assalariado, explorando-os na feitura de mercadorias, acumulando excedentes produzidos no processo laboral (MANCE, 2000, p. 32 ).

Essas novas relações produtivas estão imbricadas com o avanço científico e tecnológico. O conhecimento científico, sem dúvida, é um marco da aspiração humana pela verdade, que contribuiu decisivamente no processo de ascensão do capitalismo. À verdade que se opõe às verdades metafísicas cristãs, a ciência sobrepõem-se à filosofia, a partir inclusive de sua colaboração, traçando novos critérios de conhecimento para a libertação humana dos dogmas religiosos, do obscurantismo em que a razão se encontra.

O processo de produção da existência humana se modifica historicamente, velhas necessidades são substituídas por novas, estas por sua vez, refletem as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas de cada momento.

A Revolução Científica, no século XVII, atende, no âmbito do conhecimento, a necessidade de novos paradigmas para explicar o Universo, o ser humano, a realidade. Representa o início de um processo em que o ser humano passa a ser o centro da construção do conhecimento e que, também, modifica o modo de compreensão de si mesmo enquanto ser. É o paradigma da

representação como regra para a afirmação e validação do conhecimento.

Ao lançar luz à razão, afirmando um método racional e objetivo para validar o conhecimento moderno, estabelece novos critérios de verdade, determina uma nova percepção do sujeito deste conhecimento. “Penso, logo existo”, diz Descartes. O pensamento cartesiano recoloca o ser humano, em sua racionalidade, no centro da construção de todo o conhecimento acerca do mundo.

Sujeito pensante cartesiano que passa a estabelecer novos critérios de verdade através da experimentação, do desbravamento da natureza, do corpo humano, do universo. Pensadores como Descartes, Locke, Bacon buscavam respostas às questões de sua época e também foram influenciados por ela. Mas a quem serve este conhecimento por eles produzidos? Talvez, em certa medida, não sirva aos interesses por eles esperados...

Descartes mecaniza a relação homem-mundo e o modelo cartesiano é, ainda, uma forte influência na representação do conhecimento e da realidade. Vai dos fatos ao cogito e deste às idéias das coisas, na “consciência” (cogito). O que é falso é descartado, logo, nunca é possível a visão de totalidade, a única certeza é a da consciência que põe o ser. O factual, que passa pelos sentidos, deve ser superado, pois é corporal, sensorial e engana. O conhecimento verdadeiro supera a corporalidade, o mundo concreto, a história, assim Descartes cai num dualismo, corpo (máquina) e mente (idéias abstratas).

O sujeito cartesiano, sem o mundo corporal - concreto, torna-se tema de si mesmo, temos então um solipsismo, um idealismo. O cogito (consciência) cartesiano passa a ser o ponto de partida e de chegada, tudo, o que determina uma relação com o conhecimento a-histórica, que encontrou mais tarde, na filosofia positivista seu corolário.

Esse filosofar abstrato e universalizante de Descartes parte de pontos muito concretos, pois foi a partir do “eu conquisto”, “eu venço” europeu que se legitimou a colonização de toda a América e as guerras na Índia e na China. A ontologia cartesiana justificará os impérios do centro, é o “ego cogito” – europeu – civilizado - que representa a negação do Outro para a afirmação de si mesmo (DUSSEL, In: Regina: 1997).



O projeto da modernidade ocidental afirmou o futuro, o caminhar de Alice, como sinônimo de progresso. O progresso do Capital tem os vencidos do processo histórico, trabalhadores, povos e culturas dominadas e oprimidas. Trabalhadores, povos e culturas negadas que descrêem, hoje, do progresso, pois foi em nome dele que suas vidas foram violentadas, degradadas, assim como as perspectivas de libertação.

A dominação em nome do progresso possui múltiplas interfaces, econômica, política, cultural. A modernidade negou sistematicamente o passado, a tradição é vista como reacionária e o futuro como progressista. A luta da classe burguesa e luta da classe trabalhadora se afirmaram, com projetos distintos, na concepção de história como futuro e progresso, negação do passado. Assim se esquece o sofrimento, a injustiça, a opressão em nome da liberdade futura (SOUZA-SANTOS, 1996, p. 16).

Esse ufanismo à modernidade como sinônimo de progresso, avanço, liberdade explicita a dimensão ideológica da filosofia, mas como é próprio da natureza do conhecimento filosófico muitos autores fazem a crítica a modernidade, principalmente a partir de sucessivas crises e explícitas contradições sociais.

Marx nos Grundrisse enfatizará o papel da ciência no surgimento e transformação do capitalismo. A partir da revolução industrial as empresas e os Estados passam a financiar fundações, institutos, universidades e órgãos de investigação científica com fins pragmáticos, patrocinando experimentos e investigações científicas que produzissem novos conhecimentos aplicáveis à produção e à ação estratégica que permitissem a ampliação do capital ou o aumento do poderio dos Estados.

Em Dialética do Esclarecimento, Adorno e Horkheimer destacaram que o movimento dialético de elaboração do conhecimento é sempre condicionado por um processo histórico no qual as teorias que permitem a emancipação dos homens acabam por mediar ações que ampliam a dominação de certos segmentos sobre as sociedades e sobre a natureza. A isto se pode somar que não só nenhum conhecimento é neutro, como qualquer conhecimento pode se prestar a diversos usos, uma vez que pode ser recuperado de diferentes formas em processos pragmáticos e interpretativos. O conhecimento, como produto

humano, pode ser instrumento de dominação do capital ou de libertação humana.

No processo de desenvolvimento tecnológico o conhecimento tornou-se um "insumo" pelo qual as empresas pagam altas somas - muitas fusões e aquisições de empresas visam incorporar distintas tecnologias sob uma mesma corporação. A educação nesta perspectiva é reduzida ao pragmatismo tecnicista que tem no modelo neoliberal sua expressão atual.

Frente à crise epistemológica da racionalidade moderna surge o debate pós-moderno que se desdobra por duas vertentes. Uma apoia-se na teoria dos jogos de linguagem - afirmando a provisoriedade do conhecimento, dependendo da disputa comunicativa, enfatizando a importância do dissenso. Outra se situa na formulação semiótica, argumentando que a representação sempre parcial sobre signos indiciais permite a construção de inúmeros mapas distintos e válidos sobre um mesmo objeto, com vistas a variados fins. Ambas fazem críticas aos paradigmas modernos de validação do conhecimento (MANCIE, 1999).

Outros autores, como Habermas e Apel, afirmam a vigência universal do conhecimento científico e das normas éticas baseada em uma razão comunicativa, refutando o ceticismo comum nas vertentes pós-modernas e afirmando o consenso argumentativo - sob certas condições - como critério epistemológico para a vigência de enunciados descritivos ou como critério ético para o estabelecimento de normas morais.

A Ética do Discurso considera o cético seu principal adversário. Para Apel o cético é o parceiro mais antigo para todos que pretendem dar uma fundamentação última para a filosofia e para a ciência. Desta forma, toda a pragmática transcendental enfrenta o cético. Ao refutá-lo, são dadas as condições de estabelecer normas éticas que regulem os discursos da comunidade de comunicação real. Em acordo com Apel, Dussel sustenta que "quando o cético 'entra' na argumentação (quer dizer, se 'participa' da comunidade de comunicação dispondo-se a argumentar efetivamente), cairá necessariamente em uma 'autocontradição performativa', ao tentar, por exemplo, enunciar que 'todo princípio é falseável' ou 'eu minto sempre'. Nunca o cético poderá por em dúvida ou negar as pretensões de validade no momento

mesmo do argumentar” (DUSSEL, 1994, 151).

Frente aos acordos comunicativos na comunidade de comunicação haveria que considerar-se, segundo Enrique Dussel, a posição dos afetados, dominados e excluídos em relação aos consensos nela construídos, para que tais consensos não sejam estratégias de uma razão cínica que se pretende ética.

A busca humana por conhecimento está pautada na criação de condições materiais de subsistência mais, também, no desenvolvimento de idéias (conhecimentos, valores, cultura.). A auto-determinação das culturas é um problema no mundo atual, pois uma marca dramática das sociedades de capitalismo avançado é a da dominação dos seres humanos, das culturas, negando-se pluralidade, a diversidade e a singularidade em nome da massificação, a negação do Outro e o desafio para a superação desta cultura passa pela elaboração teórica.

A filosofia da libertação é uma experiência de povos e de culturas que enfrentam sistemas de dominação. Como filosofia visa processos libertadores. Como filosofia pergunta pelas condições de pensamento e ação. Pergunta pelos horizontes culturais dos quais emergem ações e pensamentos. A filosofia é história e cultura, contribui para pensarmos os caminhos da ação e do conhecimento humano:

O que se costuma solicitar à Filosofia é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leve a compreender a origem de idéias e valores que respeitamos ou que odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las, enfiam, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as idéias e os valores foram elaborados e o que fazer deles (CHAUI, 1978, p. 159).

Este fazer filosófico exige que a própria filosofia pense e repense a si mesma. Este pensar e repensar é perguntar sobre o sujeito do filosofar. A filosofia é “el discurso de una cultura que encontra su sujeto” (KUSCH, 1975, p. 123). Por isso é necessário pensar o sujeito que pensa! O sujeito é produto de sua cultura e a cultura “no es una entidad estática u objetiva” (p. 123). A cultura é dinâmica, se dá no território que não é só geográfico, mas político, ético, estético. A cultura não é mera representação social de um grupo, nem pura transmissão de hábitos, costumes, saberes e conhecimentos: “Cultura no es solo

el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado pôr la tradición, sino además es el baluarte simbólico en el cual uno es refugia para defender la significación de su existência” (KUSCH, 1978, p. 50).

Todo conhecimento é prática social e cultural e só existe na medida em que é vivenciado. Podemos dizer que o conhecimento filosófico, em sua especificidade, caracteriza-se enquanto reflexão e explicitação acerca do ser-no-mundo, ou seja, trata-se da busca de significado sobre a condição humana na história. Através da elaboração teórico crítica, os filósofos assumem como tarefa o estudo, a análise e a construção de conceitos que explicitem questões de sua época, questões epistemológicas, antropológicas, éticas, políticas, estéticas, etc.

Nesta perspectiva, o fazer filosófico, situado nas condições postas pela história deste ou daquele momento, tem como temática as grandes questões humanas, tais como: a Democracia, a Liberdade, a Justiça, a Felicidade, a Educação, a Ecologia, a Linguagem, etc. Cada filósofo, enquanto sujeito da cultura, é um intelectual condicionado pelas circunstâncias de uma época e sua afirmação enquanto intelectual, ao problematizar tais questões, ocorre na crítica dos limites desta época e desta cultura.

A universalidade do conhecimento, inclusive filosófico, caracteriza-se pela afirmação de sua regionalidade como critério de verdade. É preciso nos questionarmos, coletivamente, sobre essas pretensões de verdade, sobre as possibilidades de consensos éticos, a partir de onde desejamos caminhar e quais os desafios para o filosofar libertador. SENGHOR<sup>36</sup>, fundamentando sua teoria do conhecimento na cultura africana nos diz:

Sujeito e objeto são, aqui, dialeticamente confrontados no ato mesmo do conhecimento, que é ato de amor. “Eu penso, então eu existo”, escrevia Descartes. A observação já foi feita, pensa-se sempre alguma coisa. O Negro-Africano poderia dizer: “Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou”. Ora, dançar é criar, sobretudo quando a dança é dança do amor. É este, em todo o caso, o melhor modo de conhecimento (SENGHOR, in: OLIVEIRA: 2003. p. 127).

Senghor aponta outro paradigma de conhecimento. Conhecimento é criação da vida e a vida é criação do conhecimento, o ser humano não é só razão, mas, também, talvez primordialmente, afeto que determina sua formação cognitiva, em simbiose com o Outro. Um conhecimento que afirme o Outro em

<sup>36</sup> SENGHOR, Leopoldo Sedhar, filósofo africano, indica ricos conceitos para pensarmos a práxis.

sua singularidade afirmando assim a liberdade de todos, fundado numa ética de libertação <sup>37</sup>.

Na cultura ocidental – capitalista - temos o conhecimento (racional) política e eticamente comprometido com a negação do Outro, da liberdade, como colocam Horkheimer e Adorno (1985),

se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa em forças do mal, demônios e fadas, e no destino cego - em suma, a emancipação do medo - então a denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar.

Neste debate acerca da contribuição da filosofia na crítica das implicações éticas, políticas e epistemológicas do conhecimento e seu papel na transformação da sociedade destacamos, também, a contribuição da filosofia intercultural, que nasce desde a filosofia latino-americana e da libertação. A afirmação das singularidades culturais é condição para a emancipação humana e isso implica no reconhecimento da dimensão polifônica da racionalidade e, portanto, na filosofia pluricultural, intercultural, transcultural e não mais monocultural, européia (FORNET-BETANCOURT, 1994).

O conhecimento filosófico na escola deveria colocar-se num movimento permanente de reflexão sobre si mesmo, acerca dos paradigmas sob os quais temos nos orientado, onde os sujeitos coletivamente se desafiam a construir práticas educativas como experiência de libertação. No sentido de contribuir para esta possibilidade socializamos a seguir um modo de filosofar que se coloca em permanente compromisso com processos de libertação.

---

<sup>37</sup> Para conhecer esta questão sugerimos: DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

## CAPÍTULO IV

### FILOSOFIA E EDUCAÇÃO COM AS LUTAS POPULARES

#### 4.1 UM LUGAR CHAMADO IFIL

O subtítulo acima é para dizer que existe um lugar, chamado IFiL, lugar que poderia ser compreendido como sua pequena sede no centro de Curitiba. Sede que foi uma doação<sup>38</sup>, que simboliza a resistência da filosofia latino-americana, da libertação. Mas o IFiL é muito mais que sua sede, espaço físico. É um conjunto de pessoas que dele participa, pessoas a quem damos voz nos depoimentos a seguir:

Desde o início fui membro atuante – inclusive fazendo parte da diretoria – e acompanho de perto a trajetória do instituto e das pessoas que o compõe. São dez anos de caminhada e o IFiL faz parte de minha vida, coincidentemente tem a idade de meu filho (único) Amadeu. Ainda tem o fato de que me identifico bastante com as pessoas que constituem o IFiL, com as quais tenho relações de grande amizade e afinidade com suas propostas, visão de mundo e principalmente com seu compromisso ético. (...) creio que além da parte afetiva tem o compromisso social que encontro por lá: a luta pela educação de fato, pela justiça e pela transformação da realidade à luz da pedagogia e da filosofia da libertação. Atualmente trabalho – sendo para isso remunerado – e colaboro num dos projetos de maior alcance do IFiL, que é a “formação de Educadores Sociais no Recife”. Além disso considero-me um discreto “militante da poesia”, arte que estou tentando aprender a praticar, e encontro no Instituto espaço e pessoas com quem posso dialogar (Alécio Donizete da Silva, filósofo, poeta e educador).

Não participo cotidianamente do IFiL por estar sempre em viagens de pesquisa, porém tenho expectativas de logo me integrar e participar ativamente. Minha participação se dá principalmente pela amizade (riqueza humana) com os integrantes do IFiL, a perspectiva social sensível, criativa popular, engajada ligada à América Latina. É difícil responder em poucas palavras! Trabalho com o Projeto Oníria, uma iniciativa itinerante que associa a criança, expressão e identidade, numa dinâmica de oficinas artísticas voltadas a facilitar/estimular um meio de comunicação a partir do qual a criança pode se comunicar enfatizando sua especificidade de ser criança (valorizando sua linguagem, seu olhar, sua(s) cultura(s)) e também enquanto grupo sócio-cultural. (...) Há muitos pontos em comum com o IFiL! ( Rafael Baró, fotógrafo e estudante de sociologia)

Minha relação com o IFIL é de um intercâmbio mais de admiração pela causa e solidariedade do que mediante atuações concretas... Não

<sup>38</sup> A compra da sede do instituto é fruto de uma doação feita pelo Pe. Domênico Costella, italiano, residente a mais de trinta anos no Brasil, que ao conhecer a filosofia da libertação diz ter passado por uma profunda revisão teórico-prática. A doação em questão é resultado de uma indenização que ganhou na justiça por ter sido injustamente demitido da PUC/PR, no final da década de 80. Com a solidariedade de Pe. Domênico e apoio de sua congregação o IFiL conquistou sua sede própria.

participei das atividades diretamente...Mesmo com relação à filosofia latino-americana, não tive condições de me dedicar à filosofia da libertação em particular. No entanto, meu atual projeto de pesquisa visa um levantamento da literatura latino-americana de Filosofia da Educação, investimento que venho fazendo no sentido de conhecer melhor a produção filosófica de nosso continente, reconhecendo minhas lacunas quanto a esse aspecto (Antonio Joaquim Severino (USP), filósofo e professor).

Considero o IFIL uma entidade importante de estudos e pesquisas sobre movimentos sociais, atividades de educação popular e reflexão filosófica sobre as práxis de libertação, etc. Existem motivações, interesses e desejos, muitos desses nem sempre muito conscientes! Os interesses e motivações da participação é a tentativa de problematização e clareamento desses interesses e motivações e desejos, se é que isso é correto de afirmar (Vanderlei Luiz Trindade, filósofo, professor da rede pública estadual, fundador do IFIL).

Não participo diretamente devido à distância geográfica. Participo por meio de discussões por e-mail, e eventualmente contribuindo com artigos, textos, etc. Durante minha graduação em filosofia, tomei conhecimento da Filosofia da Libertação e passei a buscar informações sobre o tema – descobri a falta de pesquisadores e produções afins. Dos poucos órgãos/entidades/pesquisadores que consegui acessar, o IFIL foi certamente o mais importante na fase inicial de meus estudos, por disponibilizar amplo material informativo via Internet, facilitando o acesso. Considero, assim, estabelecida uma relação histórica entre o Instituto e minha própria formação, embora eu nunca tenha visitado a sede física, e meu contato com seus pesquisadores tenha sido pontual, em suas visitas à Universidade onde leciono. Sou professor de filosofia em instituições de ensino superior e também ensino médio. Minha prática relaciona-se com a filosofia da libertação em dois níveis: 1. na seleção dos conteúdos de filosofia “eurocêntrica”, pois eu o faço sob perspectiva de montagem de um panorama filosófico que venha apontar para a necessidade de libertação; 2. na seleção de autores latino-americanos, ao lado dos europeus, para compor minhas aulas (Daniel Pansarelli, filósofo, professor universitário, SP).

Compartilho com pessoas do IFIL um mesmo compromisso de colaborar na construção de um mundo melhor para todas as pessoas, fazendo aquilo que sabemos fazer de melhor: refletir dialogicamente sobre as diversas práxis de libertação aprendendo e ensinando juntos. Tenho uma grande amizade pelas pessoas do IFIL. Esse carinho, fraternidade e compromisso são elementos inseparáveis. Em cada um/a de nós vive um pouco das outras pessoas e o IFIL é esse espaço em que nós nos complementamos e nos realimentamos em nossos sonhos e lutas pela libertação de todas as pessoas. Não podemos pensar ou agir sozinhos. Para mim o IFIL é um espaço de diálogo e de realização onde conseguimos aprofundar nossas reflexões e cultivar nossa sensibilidade, vivendo aquilo que a filosofia da libertação chama de “proximidade”. Creio que compartilhar um compromisso coletivo de filosofar as lutas e práxis de libertação com pessoas que buscam sinceramente viver uma coerência ética com os princípios que norteiam essa reflexão são uma das principais motivações dessa participação no IFIL (Euclides André Mance, filósofo, educador, fundador do IFIL).

Tive e tenho uma participação muito limitada nas atividades do IFIL (umas três reuniões, somente). Vejo as atividades desenvolvidas no IFIL em primeiro lugar como uma oportunidade de encontro com pessoas que

compartilham os mesmos ideais. Nelas é possível tomar contato com experiências que tentam criar ou reforçar espaços de participação renovados, um modo de vida calcado em valores de solidariedade e partilha, de uma maneira conseqüente e não apenas idealizada. É, portanto, um espaço de renovação de ideais, circulação de conhecimento e geração de novas práticas. Nesse sentido, parece-me vitalizador (Christine Alencar Chaves, antropóloga).

Trata-se de um dos foros mais privilegiados de discussão progressista que tem como fundamento, não somente a preparação teórica, mas também o engajamento prático dos seus membros. Também ousaria dizer que a discussão é de ponta, estando anos-luz a frente de quaisquer outros foros e *lôcus* de discussão progressistas (Francisco, ex-aluno do curso de especialização 'O pensamento filosófico latino americano, oferecido pelo IFIL em 2001-2003).

Creio que o IFIL é algo único em Curitiba, “província” de muitos conservadorismos, onde formam-se e sedimentam-se grupos fechados de estudos e pesquisas. De certa forma, um grupo como o IFIL contradiz esta realidade de supervalorização da filosofia analítica, da filosofia ensimesmada, reprodutora, alienada de sua dimensão de práxis política, de mobilização social. Estas filosofias que desconsideram a totalidade, pre-supõem a impossibilidade das utopias, validando, assim, o relativismo dominante e, com ele, as posturas descompromissadas com a transformação da realidade. (...) Mas, a pergunta era “minhas motivações”... Os projetos do IFIL mesmo aqueles só “sonhados” explicitam uma forma diferenciada de encarar a filosofia e os papéis da imensa gama de intelectuais que, a seu modo determinado, a fazem. O IFIL, a meu ver, é uma frente assertiva de recusa, de negação de toda espécie de exclusão e subsunção do gênero humano. Esta recusa, mais que uma crítica ingênua, demonstra-se, por exemplo, pelo envolvimento com os movimentos sociais, pela “luta” nas grandes frentes da economia solidária, pelos importantes processos de formação política que permeiam as ações do Instituto e pela afirmação das filosofias produzidas a partir da perspectiva da libertação/emancipação humana. Enfim, o que um “analítico” ou, talvez, um “pós-moderno” chamaria de “anti-filosofia”, de “filosofia menor”, é justamente o que julgo de mais importante e significativo na “práxis” do IFIL (Valéria Árias, filósofa, professora de filosofia da rede estadual).

Tenho vários interesses e motivações. Em resumo poderia dizer que anseio por uma prática libertadora, seja nos movimentos sociais populares, em casa, no espaço de trabalho, na academia, enfim, nos espaços do mundo-vida. Acredito na produção coletiva de conhecimento, desconfio da filosofia de gabinete, pretendo pensar desde o território em que habito e partir sempre da realidade que me circunda. Me encantei pelo grupo que fundou o IFIL e este encanto permanece, apesar de andar um pouco machucado. Tenho desejo de liberdade, de libertação – isso me motiva. Creio ser vital para o país e para a educação que a filosofia latino-americana e da libertação tenha espaço nas instituições de ensino formais e não formais do Brasil. Me motivava, também, o fato do IFIL ser um grupo de amigos congregados por motivações e pensamentos diferentes. Me interessa muito o pensamento e a prática diversa. O monismo é enfadonho. Me interessa ver o trabalho do IFIL consolidado pois alia a reflexão crítica com a práxis libertadora, ao mesmo tempo que busca uma nova suavidade – ainda e sempre em construção. Isso me compromete também (Eduardo Oliveira, filósofo, antropólogo, educador).



Abrir este capítulo com os depoimentos explicita a grandeza e simplicidade contida neste espaço-território, ao qual nos orgulhamos de pertencer. O IFiL são muitos e cada um/a, espaço de difícil tradução, como diz Alécio Donizete: “Sou do IFiL, mas dizer o que é o IFiL é um exercício quase impossível, sabemos o que ele é, o que representa para cada um de nós, mas não conseguimos traduzir em palavras...”

Seria incompetência não conseguir dizer o que é o IFiL? Talvez, mas ao assim dizer já se está falando o que é. Nos limites da linguagem escrita e falada quando a questão de ‘explicar’ contém sempre o impossível de ser dito, algo que envolve muito mais do que as representações possíveis no modo verbal e/ou escrito.

Deixaremos depoimentos e sínteses realizadas por estes filósofos-educadores ‘saltarem’ ao longo deste texto. Falas que expressam vivências, emoções, teorizações, conflitos, dúvidas, incertezas e, sobretudo, um modo singular de aprender e ensinar filosofias, como práticas de libertação. Como revela uma das sínteses produzidas por eles, que diz sobre a filosofia deste coletivo:

Como exprimir por meio da linguagem escrita uma experiência vivenciada por meio do corpo? Como fazer para que a linguagem escrita não traia a experiência, uma vez que parece ser propriedade da escrita trair/traduzir a realidade? A palavra lágrima não diz do sentimento que a causou. A beleza do alvorecer não cabe na palavra alvorada. A emoção de fabricar um pão comunitário, não se traduz no relato do fabrico. (...) Como saber se o relato é fiel ao fato (...). Como experimentar um outro modo de ser, se vivemos enredados num sistema totalitário e excludente? Como fabricar realidades sem que estejamos no estrito reino da imaginação ao mesmo tempo em que exprimir esse conteúdo não prescinda de alguma forma de expressão? Como levar o leitor (outrem) a experimentar a viagem que nós fizemos? Como não incorrer em relativismos e generalizações? Como a aventura da subjetividade pode encontrar um fio de narrativa que não traia nem a experiência nem a escrita? Como tecer mundos sem cair na armadilha da nostalgia do passado ou na utopia irrealizável de futuro, mantendo os dois pés na contingência e, concomitantemente, divagar pelas possibilidades dos mundos – existentes ou não? Como não reduzir os fatos a conceitos se aqueles são mediados por estes? Como ultrapassar o paradigma da representação se ele ainda não nos abandonou? Como adentrar o paradigma ético-estético se ainda somos permeados pelas representações capitalistas que temos de nós mesmos e do mundo? Como identificar o limite entre a cultura e a natureza? Como superar a racionalidade ocidental quando o assunto é filosofia? Como estender a experiência ao pensamento sem que nos tornemos nem racionalistas nem empiristas? Como sorver a experiência de um acontecimento e comunicá-la a outro que não partilha do mesmo regime de valores que aquele que viveu a experiência? Como estabelecer a relação entre sistemas valorativos diferentes sem criar etnocentrismo ou moralismo segregadores? Como relacionar linguagem e subjetividade,

cultura e experiência? (...) A vida está cheia de dilemas. O paradoxo é a regra. (...) não existe resposta ou, o que está melhor dito, não existe **uma** resposta. Podemos aprender com os mestres. Devemos beber da sabedoria das tradições. Mas a resposta será sempre singular e nunca uma repetição. A diversidade é que é a regra. Cada contexto gera sua própria solução, cada experiência sua própria demanda. As coisas estão em curso. Um fluxo contínuo, cheio de dobras e frestas. Não haverá resposta única. Algumas questões já estão solucionadas pelo limite que elas mesmas apresentam. Assim, não há como a escrita não trair a experiência, pois, são experiências diferenciadas. A questão não é essa. Para além das perguntas retóricas, a questão, para mim, é como ampliar as liberdades da maneira mais digna possível. Como deixar passar o afeto. Como aprender com a vida os segredos que ela mesma apresenta. E aqui, uma vez mais, não haverá respostas. Apenas experiências que, de minha parte, ensinam ser éticas e estéticas. O compromisso com os oprimidos-afetados-dominados é um *a priori* desta conduta. A atitude em favor da alteridade é o critério. No mais, tudo é tentativa e incerteza. Esse é o mundo no qual vivemos... (OLIVEIRA – org., 2006, p. 183-84).

Como expressar com palavras este modo de filosofar que toma como referência a experiência cotidiana, a cultura, as práticas e põe em ‘xeque’ a teoria, à reformula com base no princípio de afirmação das liberdades?

Filosofar que se envolve em complexos processos, objetivos e subjetivos, de educação na coletividade, na contra-corrente do mundo atual que apela para o individualismo; educação na alteridade quando o modelo hegemônico reforça as ontologias centradas apenas no Ser, no Mesmo, desconsiderando o Outro, o Estar; educação que afirma a singularidade na diversidade; que não ‘ensina’ ética, estética ou política mas vivência experiências éticas, estéticas e políticas e, com elas, aprende, intersubjetivamente, refinando a sensibilidade, a percepção, a racionalidade num exercício filosófico de afirmação das liberdades, como expressa o depoimento de Euclides Mance:

Quanto maior a diversidade tanto maior a minha liberdade. (...) Quanto maior a diversidade de culturas, maior é a liberdade da humanidade, desde que essa diversidade promova as liberdades e a diversidade. (...) Como dizia lá atrás, são quatro as mediações para o exercício das liberdades: materiais, éticas, políticas, educativas-informativas. Se houver negação das condições materiais acaba a vida, acaba a liberdade. Alguém pode dizer: ‘mas a liberdade de pensar não depende de nada material’. Mas depende sim, do oxigênio para respirar, do corpo (...). Como não existe liberdade sem a dimensão política, como por exemplo, a tranquilidade de estarmos aqui conversando, sem ter medo da censura as nossas idéias e práticas. O mesmo ocorre com a educação e a informação, sem elas não ampliamos nossas percepções de mundo. Por isso, a filosofia é tão importante para a educação, porque amplia as possibilidades de viver de forma diferente. Vai questionando para vermos até onde se sustenta, para avaliar em que medida as percepções diferentes sobre o mundo tem alguma conexão inicial (...) Enfim, a promoção da liberdade, de ampliar direitos, não no sentido do Estado, mas direitos na semiótica que a gente utiliza cotidianamente. Eu acho que

esse é o papel da Filosofia. Eu cheguei na Economia Solidária devido a essa preocupação de promover o bem viver das pessoas. Tive a felicidade de colaborar com esse processo, que tem avançado muito, na organização de redes de economia solidária, com estratégias de conexão de consumo e produção e sustentabilidade ecológica. (...) Assim cada um de nós, no IFIL, é feminista, ecologista, promotor da igualdade étnica, etc., não no sentido ideológico, mas porque a gente consegue tornar mais sensível nossa subjetividade, sensibilidade com o povo negro, com as mulheres, com o meio ambiente, etc. Sensibilidade que é fonte do nosso filosofar. A questão é: porque essa sensibilidade no toca? Quais são as experiências estéticas, éticas, políticas, econômicas, afetivas que permitem desencadear esses engajamentos? Não no sentido pragmático de criar uma metodologia pedagógica que leve as pessoas a se envolverem com as lutas populares, mas de pensar, coletivamente, vivenciando uma forma de ampliar a percepção que temos do mundo, de darmos valor ao que realmente merece ser amado, cuidado... Fazer assim, experiências de conhecimento que ampliem as possibilidades das pessoas trabalharem, morarem, estudarem, de serem gente, sujeitos de suas culturas. (...) Sem a filosofia a liberdade definha, porque as pessoas perdem os horizontes. A Filosofia amplia os horizontes, permite a crítica, ensina a fazer a crítica, amplia as percepções, ajuda a tornarmos pessoas nas inter-relações (MANCE, 2005).

Como observamos o IFIL é lugar símbolo de utopias possíveis, do exercício coletivo de produção de conhecimentos, enquanto práxis de libertação. Certamente é muito mais que este olhar, recorte limitado, pode dizer, é muito mais que essas pessoas, pois suas ações ultrapassam os territórios por nós até então, pensados e/ ou captados...

Certamente o IFIL, revela-se, também, no silêncio daqueles que, consultados, não responderam esta pesquisa. O que diria este silêncio? Por que alguns se afastaram? Teriam, também, se afastado da filosofia da libertação? Revela-se nos projetos sonhados e não realizados... Questões para os membros do Instituto refletirem...

Talvez a grandeza, as qualidades, o valor destas práticas pareçam um oásis no deserto e até gerem a impressão de auto-suficiência. No entanto, as contradições existem para serem objeto de reflexão, ainda que seja impossível explorá-las suficientemente aqui.

Das experiências coletivas, críticas, engajadas, com profundo compromisso ético e político foram surgindo demandas, solicitações de assessorias, cursos, trabalhos em todos os cantos e recantos do país e até do exterior. Apoio a redes de economia solidária, a projetos de educação popular, a programas governamentais de partidos de esquerda, assessorias em governos locais, etc.

Essas demandas, em sua maioria, são assumidas pelas pessoas do IFiL e não pela instituição, mas para seus membros suas contribuições nestes espaços são fruto de seus crescimento com os amigos do IFiL.

São ricas experiências e realizações, que trazem, também, dificuldades. Como não cair no ativismo? Como evitar o exercício teórico filosófico individualizante? Como não se afastar os amigos?

A exemplo disso, para esta pesquisa não conseguimos reunir o pequeno coletivo para debater seus objetivos, caminhos e descobertas... O único recurso possível foi as entrevistas individuais. Estas foram nos limites dos tempos, das demandas que aguardavam: Euclides viajava ao México no dia seguinte a entrevista; Eduardo (Duda) foi entrevistado numa madrugada, em uma de suas vindas de Fortaleza à Curitiba para assessorar uma atividade de formação junto a Secretaria de Educação do Paraná; Alécio foram algumas tentativas, entre uma viagem e outra à Recife, onde assessora um projeto de formação de educadores sociais do qual IFiL é parceiro.

Todos sempre foram muito solidários a esse trabalho, estas observações são para ilustrar as dificuldades de permanente interação e troca, um dos objetivos do Instituto.

Outra riqueza, que contém suas contradições: o IFiL sempre atua com outras instituições, movimentos sociais populares, organizações, etc. Apoiando e/ou mediando atividades de formação, publicações e contribuindo na elaboração de projetos. No entanto o IFiL não tem nenhum projeto próprio para sua sustentação, ou seja, sua manutenção se dá através do trabalho e doação voluntária de seus sócios. Isso surpreende ainda mais quando analisamos a quantidade de atividades realizadas nos dez anos de existência do instituto: inúmeros cursos, inclusive um de especialização, seminários, grupos de estudos, publicações, sites na Internet, socialização de pesquisas, biblioteca, rede de pesquisadores, etc.

A singularidade deste espaço é grande. Onde encontramos um espaço, uma organização não-governamental em que se faz tanto sem que haja recursos financeiros de fontes externas? Mas até quando será possível ser assim? O quanto se deixa de realizar? Quais os desafios para aglutinar pessoas? Sem

dúvida haveria muito mais a dizer, mas esta pesquisa não é sobre o IFIL em sua amplitude.

Aqui, lembremos, nosso desejo é des-velar como este grupo vivencia e conceitua a educação filosófica e nos questionar sobre o que estas experiências e concepções poderiam dizer ao Ensino de Filosofia na Escola. Tarefa que estamos realizando...Deixando pistas...

Pois, este 'dizer' não é sinônimo de 'transmitir', de 'receitar', é no sentido de buscar 'inspiração', de expressar que outra educação e outro ensino são possíveis e necessários. É parte de um esforço em dizer que o ensinar filosofia é fonte do filosofar, que processos de libertação se fazem com os sujeitos em suas múltiplas dimensões, nos desafios cotidianos de reinventar a vida e a liberdade e a própria Filosofia.

Uma filosofia de atitude e uma atitude filosófica, na indissociabilidade entre teoria e prática, com sensibilidade, compromisso ético e político, nesta busca formou-se esse pequeno e expressivo coletivo que deu origem, em 1995, ao Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL). São mais de dez anos de caminhada, dialogando com a América Latina, o Brasil e as lutas populares, com as filosofias e outras áreas de conhecimento, no compromisso com as práxis de libertação, buscando entender o mundo contemporâneo munindo de conceitos e categorias que permitam adentrar em seu labirinto de fragmentos, o que representa desafios, conquistas e dificuldades, como traduz a avaliação a seguir:

O percurso, entretanto, não se fez sem percalços. Hoje em dia compreendemos muito melhor os nossos limites. Reconhecemos que muitas de nossas utopias precisam ser re-desenhadas. Sabemos que nossa prática está muito aquém do que almejamos. Os reveses e refluxos da luta popular, as desilusões, a orfandade que às vezes toma conta de nós, incitam-nos a tomar outras posturas e re-elaborar nossa prática em termos diferenciados. Entremeados por lutas, aprendemos a nos organizar em rede, a produzir em rede, a pensar em rede. Isso aumentou significativamente nossa articulação e nossa comunicação. Potencializou nossas ações. Qualificou nossa intervenção social. Os desafios da práxis surgem na medida em que estamos em movimento. Nos últimos dez anos movimentamo-nos muito. Regozijamos com nossas conquistas e desiludimo-nos com as perdas. Nossas lutas unem-se de uma a outra ponta do fio da década, os desafios se pronunciam e exigem enfrentamento. Criativa e humildemente partilhamos nossa trajetória coletiva, elucidando nossos limites e apresentando nossa reflexão filosófica e nossa experiência metodológica. Estamos convictos que o como fazer é tão importante quanto o quê fazer (OLIVEIRA – org., 2006, p. 106).

Retomando a gênese deste trabalho coletivo percebemos que uma marca de sua identidade é a pluralidade. A pluralidade de sujeitos envolvidos em torno da temática “libertação”, pluralidade de concepções e de práticas, que são valorizadas, como na máxima de Roig: ‘pôr-a-si-mesmo-como valioso’.

Quando falamos da pluralidade, diversidade deste coletivo não estamos apenas dizendo que são relações de respeito à diversidade e à pluralidade, o que procuramos expressar é a presença marcante de subjetividades maduras, sensíveis, que em relações de alteridade, no face-a-face, na proximidade exercitam um modo especial de amizade: Amor infinito pela filosofia, na libertação que se faz com o Outro.

São inúmeras atividades realizadas por diversas pessoas que deram nascimento ao Instituto, com histórias de perseguições, pré-conceitos e resistências. Em particular três projetos convergiram na sua realização. Era uma idéia antiga, alimentada por Domênico Costella e Celso Ludwig a organização de um centro de reflexão sobre a filosofia latino-americana e da libertação. Por outra parte, em 1989, Euclides André Mance, após ministrar um curso no ENEFIL (Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia) sobre Filosofia Latino-Americana e participar do II Encontro Internacional de Filosofia da Libertação, em Porto Alegre, organizou em Curitiba a Secretaria de Integração de Estudos de Filosofia da Libertação - SIEFIL, iniciando a publicação do boletim **Livre-Filosofar**, a informatização de um acervo bibliográfico sobre a temática de libertação e a prestação de serviços bibliográficos postais, reproduzindo e enviando artigos e outros materiais em resposta a solicitações de professores e estudantes de várias regiões do Brasil.

A terceira iniciativa foi o projeto de pesquisa coletiva, iniciado em Campo Grande, MS, em 1995, sobre **Subjetividade e Movimentos Sociais - Os Desafios da Práxis**, envolvendo grupos de estudo em Curitiba, Campo Grande, Porto Alegre, Novo Hamburgo e Passo Fundo. Naquele ano iniciou-se a organização de uma rede de pesquisadores articulando os referidos grupos e outros interessados. Após o primeiro seminário nacional realizado em Passo Fundo, RS, em 1995, o grupo de Curitiba - do qual participaram: Alécio Donizete da Silva, André Ribeiro Luska, Andréia Márcia Zattoni, Eduardo David de Oliveira, Euclides André Mance, Geraldo Bernardo da Silva, Giselle Moura Schnorr e Vanderlei Luís Trindade – decidiu-se fundar o Instituto.

O grupo de estudos **Subjetividade e Movimentos Sociais - Os Desafios da Práxis** levantou questionamentos, entre o estudo teórico e as práticas dos movimentos sociais populares onde estes educadores, filósofos estavam inseridos. A busca de uma práxis que efetivamente dialogasse, que desse conta dos movimentos sociais, contribuindo para a reflexão e superação do ativismo operante nestes movimentos aparece como um objetivo comum do grupo, na perspectiva de contribuição para um projeto estratégico de transformação social:

O IFIL, ele é para mim um espaço de um grande aprendizado, porque a gente aprende com aquilo que a gente vive, não significa que a gente não aprende o que não vive, mas quando a gente tem vivências que são muito significativas e a gente tem uma inquietude filosófica a nossa inquietude filosófica gosta de dançar com essas vivências profundas. Se a vivência profunda é de uma guerra você tem uma filosofia existencialista que brota desta reflexão sobre a existência humana. No IFIL a gente vive uma experiência diferenciada do ponto de vista de vínculos e relações. Acho que nos primeiros grupos de estudos que a gente fez, que foi o momento do nascimento do IFIL, cada qual trazia para a roda um texto e a gente juntava tudo em um papel e já não tinha mais o que era dito por A, B ou C, mas aquilo era do grupo e o grupo poderia modificar, refletir e transformar. Nós fomos descobrindo uma intersubjetividade, que era possível construir coletivamente. Na verdade isso a gente já sabia, mas como disse uma coisa é ter a teoria sobre a estética, outra é viver a experiência estética. Quando a gente vai para a vivência efetiva a gente vê os limites da teoria. O legal desta intersubjetividade é porque você tem histórias de vidas diversas, comprometidas com processos concretos de libertação popular. Você tem pessoas com trajetórias de alfabetização de adultos, de movimento negro, de luta pela moradia, etc. Essas pessoas se encontram e com suas inquietações filosóficas começam a meditar sobre um conjunto amplo de questões, que tem a ver com as práxis das mais diversas, ao mesmo tempo de uma forma não temerosa de ficar preso no que o autor disse, porque tem uma porção de coisas que esse autor não ajuda e esse grupo ele está refletindo. Eu acho que esse espaço de intercâmbio e a possibilidade de, depois, devolver isso de algum modo para as organizações, os movimentos sociais, de estar envolvido com essa práxis do movimento e depois ver como essa práxis vai se modificando com a contribuição da reflexão, é muito bonito (MANCIE, 2005).

No fundo trata-se de reflexão sobre a prática, como se faz e o que se faz, elaborando novos conceitos que contribuam para a dinâmica social libertadora. Reflexões que contém como componentes substanciais: a pluralidade sem cair no ecletismo teórico; a intersubjetividade, em relações de amizade e de pesquisa comprometidas com o Outro; em autênticas relações de proximidade, de aprendizagem individual e coletiva; compromisso político com a transformação da sociedade, transformação que passa, necessariamente pela transformação

das subjetividades, pelo refinamento das sensibilidades, numa perspectiva ética de libertação que é compreendida sempre como processual e contraditória.

Assim, articulando professores, estudantes e militantes populares de diversas áreas do conhecimento e de inserção social, o IFiL é uma associação civil sem fins lucrativos comprometida e atuante em duas frentes, estabelecendo uma ponte entre elas: o **âmbito intelectual**, da produção teórica, da pesquisa e de conhecimento, e o **campo dos movimentos sociais**, onde teoria e prática se fundem em ações transformadoras da realidade e na reflexão geradora de novas teorias. Estas, coletiva e dialogicamente elaboradas, sendo tentativas de compreensão dos processos humanos de libertação, contribuem para nortear e estimular as práxis populares, problematizando a realidade concreta e recuperando conhecimentos historicamente elaborados. Visando estabelecer um diálogo interdisciplinar sobre a práxis que tem por finalidade a emancipação humana, a construção da cidadania em suas dimensões públicas e privadas, o IFiL recupera e focaliza, especialmente, a elaboração teórica e práticas emancipatórias desenvolvidas a partir da realidade afro-latino-americana (Portifólio de Apresentação do Instituto, mimeo).

O IFiL tem, também, participado ativamente, através de cursos e assessorias dos debates sobre economia solidária na perspectiva de redes de colaboração solidária, formulação teórica de um de seus sócios, Euclides André Mance. Sua ação se dá, também, como apoio à Rede Brasileira de Socioeconomia Solidária (RBSES), no campo da Informática Solidária, mantendo um portal na Internet sobre as Redes de Colaboração Solidária em [www.redesolidaria.com.br](http://www.redesolidaria.com.br).

Na perspectiva da Filosofia da Libertação, mantém contato com os movimentos e organizações sociais visando uma reflexão crítica sobre as práxis desses movimentos, colaborando em atividades de educação popular. Nesta interlocução dialógica procura reformular conceitos e elabora, aprendendo com e na construção coletiva do conhecimento.

A educação e a filosofia são, então, práxis de libertação. Práxis que expressam para além do discurso, uma ética, uma estética e uma política libertadora. Estas são dimensões presentes na trajetória teórica da filosofia da libertação que se encontra com às trajetórias e concepções educativas das pessoas vinculadas ao IFiL.



Mais a diante, referindo-se a educação como libertação e sobre a experiência do IFIL OLIVEIRA (2005) diz::

Acho que o que a gente tem desenvolvido como metodologia no campo da experiência ainda é muito restrito, mas está avançando no sentido de dar cada vez mais voz ao educando, no processo de aprendizagem e de ensino. E mais, no sentido de que o educando reconheça-se em seu solo, em seu chão, sua cultura. No limite eu acho que, por exemplo, numa sala de aula de educação escolar o educador deve ter sensibilidade, porque a educação precisa de sensibilidade e não só de conhecimento. Isso é muito importante que se diga, ela é antes um processo de sensibilidade e depois de conhecimento. O conhecimento é a condição necessária para o exercício do educador, mas o educador se faz na sensibilidade, se não ele é transmissor, um facilitador, um professor no sentido de quem professa uma verdade. (...) A sensibilidade é uma ação não é um conceito é uma coisa que acontece, se o educador for capaz de perceber os muitos processos educativos que estão em cada criança ele consegue em conjunto criar com os outros educandos, produzir a unidade dentro dessa diversidade ele está fazendo, na minha opinião, um progresso libertador, ainda que ele não tematize a filosofia da libertação ou na política(..), ainda que ele não faça isso, ele está em um processo libertador. No nosso caso no IFIL a gente tematiza e inclusive procura realizar e coloca essa intenção de realizar a experiência já realizada como tema do próprio filosofar. A gente volta à matéria ao eixo pelo menos duas vezes, nesse sentido eu acho que esse refazer é filosófico.

Na recusa aos dogmatismos, aos modelos prontos, sem funcionalismos e/ou mecanicismos, as práticas do IFIL elevam a Filosofia ao que lhe é próprio: produção de conceitos desde a realidade, ressignificando o mundo sem negar a sensibilidade e a cultura. À essa dimensão soma-se a contribuição freireana de educação: o fazer *com* e jamais *para*.

A rica contribuição de Paulo Freire na década de 60-70, coloca a pergunta sobre o processo de conscientização que valoriza o educando. Processo de conscientização que valoriza a cultura do educando, partindo da problematização de sua realidade e mantendo um diálogo com os diferentes saberes de todos os participantes para a compreensão e escolha do tema gerador. Era como construir democraticamente novos conceitos, em um processo dialógico popular, que contribuíssem, pelo seu grau de criticidade, na transformação da realidade concreta, educar conscientizando, leitura da palavra aliada a leitura do mundo.

Esse movimento de partir da cotidianidade, questionar as representações de mundo sem menosprezar os elementos ali presentes, construir conceitos que permitissem uma compreensão da totalidade, sistematizando-os de modo a produzir uma consciência crítica social desafiou vários filósofos latino-

americanos a tentar considerar categoricamente processo como esses. Neles sujeitos coletivos produziam conceitos valiosos à emancipação de cada um em particular, de todos enquanto grupo e traziam, elementos preciosos para a transformação da sociedade.

As práticas educativas desenvolvidas pelos filósofos-educadores do IFiL, tal como percebemos nas entrevistas e nos materiais que lemos, situam-se neste exercício dialógico proposto por Paulo Freire questionando: Qual seria a filosofia implícita nessa educação popular? Não seria também possível filosofar desse modo: problematizando a realidade em uma interlocução popular permanente, resgatando os diversos saberes dos participantes, recuperando os acúmulos teóricos valiosos da tradição filosófica, produzindo conceitos que contribuíssem à emancipação de todos os que participam da reflexão - e porque não supor que toda a população poderia progressivamente ir alargando sua capacidade de crítica conceitual e seu compromisso solidário com os que estão impedidos de realizar sua dignidade humana - enfrentando problemas concretos da ética, da política, da estética, do conhecimento, etc.? (MANCE, 2000, p. 60-61).

Se o povo era o sujeito dos círculos populares de cultura, se o povo era sujeito da educação popular e se nestes processos pedagógicos ele se mostrava capaz de produzir conceitos que podiam contribuir com a libertação do conjunto da sociedade, então seria legítimo que o povo organizado pudesse atuar como sujeito co-participante no processo de elaboração de conceitos que poderiam ser sistematizados em uma filosofia libertadora.

Uma filosofia de libertação precisa fazer a interlocução com os sujeitos coletivos que, em suas práxis históricas buscam transformar efetivamente o conjunto das relações sociais, gestando o novo, na pluralidade, na diversidade, no dissenso, etc. Esta é uma dimensão que identifica o 'jeito' " IFiL" de fazer filosofia. Com o comprometimento, no face-a-face, com os sujeitos, desde os territórios objetivos e subjetivos, sejam no campo da Economia Solidária, da Redes de Colaboração, no campo da educação popular, da negritude, da escola pública, nos movimentos sociais populares, com poesia e/ou com a fotografia, o jeito IFiL de atuar tem se revelado uma pedagogia libertadora pautada numa ética da libertação que contém múltiplos desafios de criar e ressignificar a filosofia e a educação, no sonho de libertação, como expressa o poema de Alécio Donizete:

## CRIAR

Eu mesmo fiz este mundo  
 Um objeto de sonho  
 Eu chamei à noite noite  
 E ao fundo claro de dia

Eu que projetei na rocha  
 Eu que desenhei na areia  
 Toda essa engenharia  
 De escarpas e montanhas

Fui eu que doei ao tigre  
 A sua cor e a sua fome  
 Eu mesmo lhe dei o nome  
 E esta sua tigridade

Eu fiz a vida e a terra  
 Eu fiz a guerra e a morte  
 As quatro paroxítonas  
 Usei apenas palavras  
 (a minha matéria prima)

Alécio Donizete, 2005

Quanta filosofia há na poesia! Quanta beleza! Como explica o autor do poema:

Sobre como me vejo neste contexto (IFIL), não me sei filósofo. Aprendi a lidar mais com a palavra não naquilo que ela tem de lógico e simétrico, mas no que há nela de maleável e escorregadio. Pode parecer contraditório, mas é isto que faço no IFIL. Dedico-me àquela parte da arte de filosofar que é mais arte que filosofia. (...) que há muita filosofia na poesia que faço. Afinal qual é o limite entre as duas? A saber, faço dessa questão uma das razões para ainda escrever, mesmo sabendo que a palavra mais oculta que revela, como diria o velho, e nem sempre bom, Heidegger. Se não for muita pretensão, diria que me vejo nesse contexto como alguém que crê na beleza. Mais, como alguém que crê que a beleza se deixa seduzir pela palavra. Mas é preciso que esta última conheça os caminhos da sedução e tenha, sobretudo, a consciência de que o belo liberta. Que a poesia como arte da palavra pode ser instrumento de afirmação da dignidade humana e, portanto, de libertação.

Entre os desafios assumidos por este coletivo está a necessidade de construções metodológicas que dêem conta deste modo de conceber o conhecimento, a educação e a filosofia como práxis de libertação. Neste aspecto não se trata de criar uma nova e inovadora metodologia, mas de aprender com a história da educação popular, que apresenta um grande acúmulo neste campo, e

ressignificar estas experiências como os sujeitos da prática educativa, em consonância com os objetivos do IFIL, sistematizando estas experiências, socializando-as contribuindo, assim para novas práticas e novas elaborações teóricas.

## 4.2 A METODOLOGIA DE TRABALHO EDUCATIVO

É a metodologia da práxis que o IFIL adota. Parte-se das práticas dos movimentos sociais, prática que considera as subjetividades, a realidade estrutural e conjuntural, em que as ações se desenrolam na realidade concreta dos movimentos sociais, suas estratégias e táticas.

Nesta perspectiva teórico-prática é necessário dialogar criativamente com a cultura local, com as singularidades de cada sujeito envolvido no processo educativo, com o contexto histórico e político. Com inspiração nos ensinamentos de Paulo Freire e de filósofos da libertação, esta metodologia radicaliza concepções tais como: alteridade, exterioridade, Ser e Estar, proximidade, numa dimensão ética e política superadora dos modelos educativos centrados na relação vertical entre educandos e educadores, entre conhecimento e cultura, entre ensino e aprendizagem.

Partindo de uma realidade concreta e incorporando as contribuições da filosofia da libertação, essa metodologia constrói uma práxis educativa, que cotidianamente problematiza as subjetividades, afirmando-as numa dimensão ética e epistemológica libertadora.

Na análise da metodologia adotada pelos sócios do IFIL encontramos a experiência do Curso de Formação de Educadores Sociais no Recife<sup>39</sup>.

Em algumas descrições das atividades realizadas em Recife percebe-se o movimento contínuo de partir da realidade dos educandos, de suas singularidades e percepções acerca do mundo, da cultura, da educação, de si mesmos, provocando eticamente o conflito, explicitando as contradições e os desafios do processo educativo que ser quer libertador, pois trata-se de

---

<sup>39</sup> Experiência sistematizada em **Ética e movimentos sociais populares:práxis, subjetividade e libertação**. Duda Oliveira (organizador). Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006. Este livro traça, também, a trajetória do IFIL, desde seu nascimento nos primeiros grupos de estudos, explicitando alguns dos debates teóricos e realizações.

educandos-educadores, inseridos em movimentos sociais populares, em comunidades, portanto, desejantes de ações transformadoras.

Trata-se de um modo de fazer filosofia que radicaliza a contribuição de autores da filosofia latino-americana, da libertação e dialogando com a filosofia ocidental tradicional, pois o critério da reflexão teórica é sempre a prática em que estes filósofos-educadores estão inseridos.

Radicaliza por estar inserida, no seio dos movimentos sociais, das lutas populares, produzindo filosofia com os sujeitos destas lutas, como ilustra a experiência a seguir, vivenciada no Curso de Formação de Educadores Sociais em Recife-PE, da Escola de Formação de Educadores/as Sociais do Recife<sup>40</sup>, onde os filósofos-educadores Eduardo David de Oliveira e Alécio Donizete da Silva, ambos do IFIL, são os mediadores do processo:

O trabalho pedagógico é também uma re-educação do imaginário. Na educação popular, sobretudo, os contos populares, fábulas, provérbios, canções, povoam o imaginário de maneira abundante e criativa. O Curso de Formação de Educadores/as Sociais do Recife é muito fértil em alimentar e ressignificar imaginários, uma vez que as histórias e lendas estão sempre presentes no cotidiano dos educandos e dos educadores. Já desfilou ali diversas manifestações culturais que atinam, de algum modo, o imenso imaginário nordestino. Assim, a capoeira, o maracatu, histórias de crimes da cidade, personagens ditos folclóricos como Alzira, rostos desconhecidos como o de Nenén, artistas populares como Mestre Nô, cantigas de roda e ciranda, anedotas, causos, fofocas, fuxicos, teatro, dança e até mesmo o encontro inusitado entre a Perna Cabeluda e o Saci-Pererê. Esse encontro, todavia, sintetizou as discussões de todo um Encontro, o de Filosofia/Ética da Libertação e Direitos Humanos. O que faremos a seguir não é um mero relato do que aconteceu nesse encontro assessorado por mim. Também não é uma descrição densa, ao modo da antropologia social. É mais uma descrição pedagógico-reflexiva da experiência que tivemos e de como ela foi sintetizada pelos educandos ao elaborarem o livrinho da Perna Cabeluda e do Saci-Pererê. Essa descrição não se pretende fiel a todos os acontecimentos dos quatro dias de encontro; ela é uma escolha deliberada de alguns elementos para ressaltar a pedagógica que aqui estamos apresentando. Sendo assim, a descrição não se restringe apenas a este seminário, mas faz referência aos outros seminários em que tratamos de Ética, Filosofia da Libertação e Direitos Humanos.

Tudo começou na manhã do dia 11 de junho de 2005. Espalhados pelo chão da sala estavam os mapas do Brasil, do Nordeste, de Pernambuco, da cidade do Recife e o Mapa Mundi. Havia também um globo terrestre à nossa disposição. Aparentemente, nada estava numa ordem lógica. Os mapas estavam dispersos pela sala e ocupavam o miolo do

<sup>40</sup> A **Escola de Formação de Educadores/as Sociais do Recife** é resultado de uma parceria entre a ONG italiana IPSIA e a Associação dos Trapeiros de Emaús Recife. Também são colaboradores: a UFPE, a Prefeitura da Cidade de Recife, o CTC - Centro de Trabalho e Cultura e o IFIL - Instituto de Filosofia da Libertação. A escola faz parte de um projeto maior co-financiado por IPSIA e pelo Ministério das Relações Exteriores da Itália. Trata-se de uma experiência de formação em educação popular. Com base na pedagogia de Paulo Freire e nos pressupostos da Filosofia da Libertação, a Escola de Educadores/as Sociais adota a metodologia da *Práxis*, ou seja, parte-se da realidade concreta, da relação dialógica e do comprometimento social dos educandos. Além disso, a proposta é de que se realize, através de seus educandos, práticas e intervenções concretas na realidade local: qualificando os educandos, promovendo a formação profissional e criando redes de solidariedade popular com base nos princípios da economia solidária. (OLIVEIRA. 2006. p.108)

espaço entre as cadeiras colocadas em círculo.(Aula de Filosofia da Libertação e Ética - junho 2005)

Os educandos foram convidados a saírem de seus lugares e apresentarem-se utilizando o recurso dos mapas. A proposta era que cada qual pudesse apresentar-se traçando rapidamente seu itinerário através dos mapas. Era um modo de localizar-se no mundo. Elucidar nossas referências.

O exercício foi muito interessante e variado. Houve quem fosse muito sucinto e restringisse a apontar o lugar onde nasceu e viveu. Outros narraram sua história a partir de suas lutas nos movimentos populares. Alguns, em contrapartida, ao situar-se no mapa, usou como referência sua vida afetiva: namorada, esposa, filhos... Houve pessoas que se deslocaram por uma vasta extensão do planeta, como o caso de Camila, italiana, participante de uma Ong que atua no Brasil, Antonio e Geovana que são da Ipsia, Martin, um jovem holandês convidado ao encontro pelo seu Ovídio e do Joel, educando do curso que tem origem francesa. No caso deles, recorreram ao mapa-mundi e ali traçaram sua trajetória até chegarem ao Recife. Os educandos, em sua maioria, eram migrantes vindos de outros estados ou do interior de Pernambuco. Alguns de nós tínhamos vindo da região sul e sudeste do Brasil. Mas houve também quem tenha nascido e se criado num mesmo bairro do Recife e jamais tenha viajado para nenhuma outra parte do Brasil e do mundo. A história de cada um é singular...

Cada um de nós, sem distinção entre educandos e educadores, ou entre equipe pedagógica e orientadores, apresentamos nosso “estar” no mundo. Foi ressaltada a diversidade das trajetórias. O modo pelo qual cada um compôs seu itinerário. Identificamos pontos comuns entre as várias histórias, e pontos discrepantes nas narrativas. Acentuamos que não é possível estar no mundo sem um corpo. Um corpo habita sempre um território. O território ao mesmo tempo é o limite mais singular e o conceito mais universal que podemos chegar. Ele é uma coisa e uma referência. Concomitantemente concreto e abstrato. Para dizer de nós, recorremos aos territórios e o deslocamento de cada um de sua cadeira em direção aos mapas lembrou que o corpo, ele mesmo, é um território. O território do eu. E todos nós acompanhávamos, debruçados sobre os mapas, as trajetórias do outro. E os corpos assim reunidos formavam um território coletivo.

Curioso era ver como os educandos, ao apontar referências de lugares onde teriam morado, rapidamente suscitavam em outro educando pontos de contato. “Eu morei aí também! Cê conheceu a Terezinha?”; “Terezinha? Terezinha do Zé da Budega!? Conheci muito!...” A biografia de cada um encontrando-se nas referências do outro.

Logo surgiram as discussões em torno do tema do encontro: filosofia. Surpreso, Marcelo comentou: “nunca pensei que poderia começar a pensar filosofia assim!” Para muitos, filosofia era uma reflexão hermética e abstrata. Conversamos sobre temas clássicos da filosofia, sem, no entanto, referir-se a eles dessa forma. Falamos do estar no mundo, sobre o mundo mesmo, sobre o espaço, o tempo... Questionamos, a partir dos mapas, quem está dentro e quem está fora dos mapas. Quem faz os mapas? Que intenções têm aqueles que fazem os mapas? Que interesses estão em jogo ao se cartografar espaços? Que representam os mapas? Como interpretá-los? Alguém logo disse que estávamos pensando sobre os mapas e, pensar, é filosofia. Ricardo lembrou que isso fazia sentido já que apenas os homens pensam e os animais não. Surgiu, então, o tema do corpo e da alma, da natureza e da cultura. Essa discussão estendeu-se por algum tempo: será que o corpo está separado da alma?; haverá mesmo uma alma?; o que é que pensa? Uma mente?; a razão é o que diz o que eu sou; existo na medida em que penso? Foram dados exemplos de culturas que não privilegiam a razão como referência do existir. Viu-se que o corpo é tratado e pensado de diversas formas de acordo com as variadas culturas existentes no planeta. Quem pensa algo está incluído nesse algo ou fala sobre ele? A relação de conhecimento é de um sujeito que conhece um objeto? A discussão sobre o corpo voltou à carga. Necessário foi refletir sobre o corpo e o território que esse corpo habita. Pensar sobre as condições do pensamento, já que o pensamento não prescinde do corpo e do território. Joel, então, disse uma frase marcante: “quem age está dentro, quem pensa está fora”. Devidamente anotada no quadro-de-giz, esta frase nos levou a pensar sobre o que está ao nosso entorno. Levou-nos a pensar sobre o que é estar dentro ou estar fora do mundo contemporâneo; estar dentro ou fora do mercado, dentro ou fora da política. No quadro estava escrito este poema do Alécio.

TODO MAPA É MESMO MÍOPE

E NÃO PODE VER DE LONGE  
AS COISAS MAIS DELICADAS  
NINGUÉM ACHARÁ NO MAPA  
A CRIA DE UMA VACA  
OU O NINHO DE UM SABIÁ

Sendo assim, o grupo todo foi convidado a ver o que não estava nos mapas distribuídos pelo chão, e saímos todos para dar uma volta pelo bairro onde fica a Sede do Emaús, local onde acontecem os encontros de formação. A proposta era que pudéssemos fazer nosso próprio mapa. O dia estava chuvoso e o barro e poças d'água impunham obstáculos. Além disso, estávamos no cruzamento da Linha do Tiro e do Beberibe, dois bairros violentos da cidade do Recife. Após certa discussão, os educadores do Emaús traçaram o itinerário, nada mais justo, pois eles conhecem o bairro "como a palma da mão".

Percorremos as ruas e pontes do bairro. Vimos a Feira de Troca, escolas, o rio Morno que atravessa o bairro, igrejas, terreiros, mercados, gente caminhando apressada pelas ruas, gente trabalhando, gente se divertindo, enfim, pudemos apreciar a vida do lugar. Como disse o relator Alécio Donizete, ao voltarmos "já era hora de almoçar. E o assunto do dia foi também para a mesa: foi, para muitos, a primeira vez que a filosofia fez parte do cardápio".

Dividimos os educadores em dois grupos e cada qual confeccionou seu próprio mapa. Não havia restrições para produzi-lo. O único comando é que o mapa expressasse o que o grupo encontrou de mais significativo pelo caminho. O resultado foi o desenho de mapas muito distintos entre si. Muito embora as diferenças, o rio Morno ganhou destaque entre eles. Havia um homem trabalhando dentro do rio, sem proteção alguma, descalço, sem camisa, sem luvas ou boné. A encosta do rio estava totalmente entulhada de lixo urbano. Uma mulher estava recostada à areia que o homem parece retirar do leite do Morno. As águas do rio são turvas. Muitos fazem um trocadilho e chamam ao rio de "Morto" ao invés de Morno. Essa cena ficaria sublinhada na memória do grupo.

As educadoras e os educadores do curso destacaram muitos elementos da visita ao bairro. A quantidade de crianças pela rua, as torcidas de futebol – principalmente do Náutico, Santa Cruz e Sport, as construções, a antiga fábrica de café do Beberibe, a Feira de Trocas e a polícia, o barracão do Emaús, brincadeiras pela rua, dentre tantos outros elementos. Mas foi, sem dúvida, a imagem do homem trabalhando dentro do rio a que mais provocou discussão. O que fazer para ajudar aquele homem? Que tipo de percepção do mundo ele tem? Qual o papel do filósofo diante deste fato? O que pode a filosofia da libertação?

Chamamos a atenção para não cair na armadilha de achar que o filósofo da libertação e o educador social sejam salvadores do mundo. Compreender que a filosofia da libertação não vai chegar naquele homem e redimir toda sua vida. Os educadores e educadoras do curso de Recife não são salvadores da pátria, condutores do povo. Certa apreensão abateu-se sobre o grupo.

Com o globo terrestre na mão perguntei onde seria o centro do mundo. A Inglaterra, como ensina os livros didáticos? Os E.U.A.? Na medida em que eu falava, girava o globo terrestre. Convidei alguns educandos a colocarem o dedo indicador no globo. Onde pousava o dedo, eu mostrava como ali era o centro do mundo, já que o planeta é uma esfera. As relações ideológicas que estão implícitas nas referências de espaço e território foram se desfazendo. Cleidinho, então, saiu com essa: "Eu sou o centro do mundo". A discussão ganhou novos contornos. Falamos das implicações ideológicas e subjetivas de "o centro do mundo sou eu". Como isso pode ser sinal de auto-estima ou de megalomania. Como pode ser uma referência psicológica importante ou uma atitude egocêntrica. Como sempre, a discussão rolou frouxa. Porém, num dado momento, refletimos que era preciso, em qualquer caso, atentar para as condições do pensamento e não simplesmente para o conteúdo do pensar. Que era necessário questionar onde se pensa e o que se pensa e porque se pensa tudo isso. Porque a gente estava fazendo filosofia a partir de mapas. Porque, ao invés de estudar os clássicos da filosofia, iniciamos por nossa própria história e depois fomos dar uma volta pelo bairro. Porque aquele homem no rio se tornou "objeto" de nosso filosofar. O que está implícito nisso?

A filosofia é uma atitude! A filosofia da libertação é uma atitude que visa processos de libertação. Aqui a filosofia é primeiramente uma ética. A ação pela libertação efetiva é uma atitude ética, fundadora do filosofar. A ação não se dá no abstrato, mas no

contingente. A libertação não é questão, apenas, de pensamento. É luta pelos direitos humanos, pela cidadania, pela justiça. Humberto, o formador responsável pelas aulas de Espanhol e Direito, sintetizou o momento ao refletir sobre a idéia de centro, pois falar em centro de mundo remete-se à idéia de poder; já falar em centro com relação ao eu e a alteridade é dizer de uma referência psicológica. Ao se falar em libertação, dizia ele, é preciso ir além da liberdade de pensamento, pois a liberdade supõe condições objetivas para sua realização. Na América Latina é impossível separar uma coisa da outra, pois os processos se completam.

Efetivamente a filosofia latino-americana é uma atitude por libertação. Uma atitude que ultrapassa o âmbito do pensamento, do racional, e inclui o corpo todo como sujeito de libertação; todos os seus sentidos estão dispostos para a luta por justiça e pelo amor ao outro. Sua percepção, seu afeto, suas energias, seu pensamento estão mobilizados para a ação em vistas do bem-estar do outro e de si mesmo. Este sujeito que sente, pensa, afeta, age, existe em um território. O território ao mesmo tempo o constitui e por ele é constituído – como argumentava o filósofo da libertação Rodolfo Kusch. Parte-se, sempre, de um lugar. Da cultura de um lugar. Do imaginário de um povo. Não somos obrigados a ter atitudes de libertação. É uma escolha. A ética da libertação é uma escolha pela conquista da liberdade do outro. Filosofia não se restringe a pensadores geniais que criaram sistemas de pensamento sofisticados. Em qualquer caso, mesmo o deles, sempre se partiu de um lugar, sempre se pronuncia valores, o horizonte sempre fora a cultura própria, sempre se fez escolhas, sempre tomou-se atitudes. Que escolhas fazemos nós, do curso de Formação de Educadores/as Sociais do Recife? Que valores temos nós? Que território é o nosso? Quais nossos interesses? Que atitudes temos tomado em favor da libertação? As perguntas e as atitudes não param em nosso curso. É um fluxo contínuo. Da reflexão em torno da filosofia e da ética da libertação passamos para a organização da festa junina a acontecer na noite deste sábado. Aconteceu. Forró, pamonha, pinhão, vinho, tudo na ciranda festiva de gente em comunhão (OLIVEIRA, org. 2006, p. 119-124).

Assim, o IFIL nas práticas de seus filósofos-educadores, não “inventou a roda”, não inventou uma nova e revolucionária metodologia que pode ser “aplicada” em qualquer realidade, mas comprometidos existencialmente com o exercício ético-subjetivos de práticas de libertação as buscam, desde o cotidiano, realizando um permanente e árduo-movimento de reflexão desde a prática, em que o vivenciar experiências filosóficas é um princípio fundamental, assim como o exercício – difícil – do diálogo problematizador, buscando qualificar as práticas a partir das pessoas, de forma transformadora, criativa e amorosa. Essa metodologia: “(...) parte da realidade, identifica seu território, reconhece como valioso o lugar da própria cultura, critica a realidade opressora (OLIVEIRA, 2006 p.179).

Este que-fazer educativo só poderia ser pautado na coletividade, inclusive do conhecimento. Neste sentido, um elemento principal nesse processo metodológico é dar espaço e condições para que ocorra de fato uma coletividade. Por exemplo, a própria metodologia de trabalho a ser realizada nos cursos é proposta e discutida coletivamente, exercício ao qual se volta permanentemente, no cotidiano, do trabalho que está sendo desenvolvido.



Os seminários, cursos, não seguem o caminho tradicional onde um fala e o restante escuta, mas ao contrário todos contribuem na discussão. Também por isso não há hierarquias, não ocorre uma seleção das contribuições segundo o critério de quem as oferece, mas sim pelo conteúdo da contribuição. Porque somente quando se destroem as barreiras que impedem os que desejam contribuir é que criam-se condições para que se construa coletivamente. “Todas as contribuições colocadas em debate valem por sua consistência e não por sua fonte ou autoria. É no processo dialógico e, portanto, coletivo e horizontalmente que o conhecimento se elabora em rede, em análises e sínteses” (OLIVEIRA, org., 2006, p. 116).

E, pelo fato do conhecimento ser coletivo, ele sempre será provisório. Porque sempre aparecerão mais e mais contribuições, e ele sempre estará em construção, até porque a permanência impede a evolução das lutas populares. “Na base do reconhecimento da provisoriedade do conhecimento está a liberdade de pensar. Na base do reconhecimento da provisoriedade da organização do mundo sob as diversas culturas está a liberdade de viver, de recriar-se a si pela transformação do conjunto das relações (econômicas, políticas, informativas e educativas) em que vivemos(...) (OLIVEIRA, org., 2006, p. 118).

Aos desafios postos pelos códigos de linguagens, além do permanente diálogo em busca de ressignificar conceitos, a metodologia incorpora outras estratégias de intersubjetividade, dando especial vazão ao corpo como território objetivo, subjetivo, afetivo. Isso se dá através de um profundo trabalho de interdisciplinaridade onde os saberes se complementam e não se reduzem ao intelecto.

Não há parcelamento do saber mas na perspectiva da complexidade, cada parte contém o todo. O que se busca nessa metodologia é que: “(...) a interdisciplinaridade não se torne uma meta a ser alcançada, mas uma condição natural do conhecimento, anterior ao processo analítico característico da ciência moderna que o compartimentou” (OLIVEIRA, org., 2006, p.115).

Essa interdisciplinaridade proporciona, na metodologia em questão, uma compreensão dos fenômenos de muitas formas, porque ela oferece uma multiplicidade de olhares que a particularização das áreas do conhecimento não pode oferecer. E é essa interdisciplinaridade que permite problematizar os

fenômenos e os conhecimentos sobre muitos enfoques, pois para a transformação é necessário uma compreensão ampla sobre a realidade. Por isso nessa metodologia a teoria deve explicar o fenômeno não apenas à luz de um fundamento unitário, mas explicá-lo sob os diversos aspectos que o constituem. Essa interdisciplinaridade não é somente entre as áreas do conhecimento, mas entre a própria cultura, as singularidades, há pessoas representantes de diferentes lutas e processos populares. Procura-se a união destes movimentos para contribuir na luta pela libertação. Aqui convém salientar que quando se coloca a teoria possibilitando a prática transformadora não se eleva nenhuma de ambas as partes em detrimento da outra. Segue-se o princípio da teoria marxista onde ambas estão interligadas:

Por tratar-se de um curso teórico-prático temos procurado dar um caráter dinâmico e participativo a todas as atividades. Trabalhamos desde um ponto de vista metodológico que, com base no que relatamos acima, parte-se da *práxis* e se busca a produção do conhecimento em rede. Este modo de proceder procura respeitar os ensinamentos de Paulo Freire, mas também superá-lo, no sentido de que radicaliza seus conceitos partindo de uma realidade muito concreta. Além disso, agregamos ao método outras contribuições importantes para a América Latina, como, por exemplo, a da Filosofia da Libertação. Como base na metodologia participativa, adotamos um texto escrito a várias mãos e reescrito com as contribuições deste mesmo grupo constituído pela equipe pedagógica e de formação. Alguns dos princípios pelos quais nos orientamos, que são contemplados e problematizados no referido texto são: horizontalidade; diferentes saberes se interconectam; o papel da teoria não é explicar, mas compreender e contribuir para transformar etc. (...) Num primeiro momento o texto foi lido e discutido em grupo. As várias contribuições foram questionadas e incorporadas ou não. Depois, com o texto refeito, cada formador foi convidado a elaborar formas operacionais de dinamizar os princípios do texto. Ou seja, de colocá-los em prática, e isto segundo os vários pontos de vistas, não só dos formadores, mas também das áreas do conhecimento. Os dois elementos principais do processo metodológico são: 1) colocar em prática a idéia de que o conhecimento é produzido coletivamente, dando espaço e condições para que haja de fato uma coletividade; 2) trabalhar no limite da fusão entre as áreas de conhecimento, de tal modo que a interdisciplinaridade não se torne uma meta a ser alcançada, mas uma condição natural do conhecimento, anterior ao processo analítico característico da ciência moderna que o compartimentou. Nosso trabalho é coletivamente construído e embasado em alguns pressupostos: “quem planeja executa”; todos/as podem contribuir, problematizar sob múltiplos enfoques; dialogar e acolher os paradoxos; ênfase na relação teoria-prática; o conhecimento é provisório; a produção do conhecimento não possui um centro e o imprevisto é previsível. O texto que subsidiou a discussão sobre a metodologia a ser utilizada no Curso de Formação de Educadores/as Sociais do Recife foi escrito por um coletivo do IFIL<sup>41</sup> e, no decorrer do processo, está sendo enriquecido pelas experiências na Escola Permanente de Educadores

<sup>41</sup> *Colaboraram na elaboração em rede deste texto:* Euclides Mance ; Maria Aparecida Zanetti ; Giselle Moura Schnorr ; Geraldo Balduino Horn; Domênico Costela e Anita Helena Schlesener.

Sociais em Pernambuco. Intitulado: *Metodologia de Produção do Conhecimento em Rede*, aborda os principais princípios e procedimentos que decidimos empreender na realização do curso (OLIVEIRA, org. 2006, p. 115).

O IFIL vem desenvolvendo uma jornada metodológica que tem como princípio primeiro partir da realidade dos educandos e dos educadores, onde, mais que uma teorização sobre como deve ser a prática pedagógica, é um exercício metodológico de vivência coletiva do conhecimento. É, portanto, filosofia da libertação onde esta é entendida em processos-teóricos-práticos de libertação.

Apesar de redundante, é necessário dizer que esta experiência metodológica é processual, aberta e contínua, abrigando em si as lacunas que qualquer plano de imanência carrega consigo. Apesar das lacunas e falhas, acreditamos que a partilha dessa experiência possa enriquecer a práxis ética e responsável dos educadores e educadoras sociais brasileiros. Vamos juntos então, nessa aventura do fazer pedagógico aliado à práxis de libertação que alimenta as utopias, os desejos, os sonhos e as esperanças.

No momento histórico atual nos deparamos com discursos e ações que negam o sonho, a utopia, a esperança. Isso expressa as rupturas, a negação, o desvio de nossa condição enquanto Ser. Esse Ser que é fundamentalmente histórico, possibilidade, quando se acomoda em uma concepção fatalista ou determinista está pautado no “*parecer ser*”. Esta ambigüidade de ser e parecer ser, é parte do que nos constitui, expressão de nossa incompletude, e inacabamento composta, então, pela possibilidade do erro, do equívoco, que significa a necessidade de nos repensamos continuamente.

Negar o sonho, a utopia, a esperança é desumanizar. Hoje é um tempo que exige de todos, e portanto também dos educadores, o resgate desta vocação ontológica do ser humano, enquanto ser inacabado, que busca, deseja, que conhece e faz do conhecimento seu instrumento para compreender-se e compreender a realidade, ou seja, é um desafio para a educação resgatar o sonho, a utopia juntamente com o processo de re-construção do conhecimento e de des-velamento da realidade que oprime, mascara os conflitos, neutraliza o conhecimento, a educação.

À medida que entendemos a prática educativa como sendo sempre desveladora, desocultadora da realidade, esta é também feita de esperança.

Esta esperança está ancorada na prática, na concretude da história e, enquanto tal, não é pura espera, mas a defesa da luta, da tolerância, da não convivência, da recusa a tudo que nega nossa condição de sujeitos, como o neoliberalismo, é crítica ao sectarismo, aos fatalismos, é a defesa da “unidade na diversidade”<sup>42</sup>

Seja resgatando filosofemas de Roig na história dos movimentos sociais, seja buscando um diálogo direto com as culturas como nos ensina Kusch, seja acompanhando cotidianamente os movimentos sociais-populares, problematizando suas representações ou questionando ética e politicamente seus projetos, como propõe Dussel, filósofos da libertação na América Latina tem produzido uma significativa literatura com contribuições na ética, na política, na história das idéias, na filosofia da educação, na economia política, entre outras, a partir de uma certa interlocução com os setores populares da sociedade. Neste campo se inscreve as experiências do IFiL.

Dialogando com estes autores, inseridos nas práticas de movimentos sociais populares, filósofos-educadores do IFiL, propõe-se a pensar filosoficamente estas práticas considerando, suas dimensões libertadoras e os desafios do ponto de vista ético e político.

O que permeia a contribuição do IFiL aos desafios das práxis de libertação, é, também, a crítica à concepção clássica de sujeito como representação, crítica também realizada por filósofos da libertação. Porém a especificidade da elaboração dos grupos de estudos do IFiL, parece ser a de aliar à categoria práxis a análise da semiótica, dos jogos de poder, da subjetividade, contribuindo para re-definir o papel que a utopia e a ideologia jogam na mobilização dos movimentos sociais populares.

Como procuramos explicitar acima o IFiL, através de alguns de seus sócios, vem desenvolvendo uma rica experiência educativa a partir da filosofia da libertação e da contribuição da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Sem pretensões de anunciar receitas, que em si contradizem a perspectiva teórica metodológica adotada, este coletivo de filósofos-educadores vem mostrando que é possível, e mais, que é necessário dar lugar ao Filosofar: junto

---

<sup>42</sup> Paulo Freire refere-se a uma questão importante, a temática do respeito às diferenças e à necessária busca de unidade na organização, na luta política. A unidade nos faz maioria e não minoria, que deveria nos permitir a clareza política e cultural do que realmente nos nega enquanto sujeitos, sem fragmentar nosso sonho, nossa Utopia. Compreender e educar é um desafio que exige uma nova racionalidade, uma nova ética, uma leitura de mundo e de ser humano em sua complexidade.

ao povo (aliás quem é o povo? Se não nós...) comprometidos no fazer com, na construção e transformação da sociedade que implica na afirmação de uma ética calcada na alteridade, na vivência, na construção de experiências diferenciadas.

#### 4.3 SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A prática pedagógica leva à produção de subjetividade. Na atividade pedagógica o **como fazer** é tão importante como o **que fazer** e numa perspectiva de libertação a produção da subjetividade madura é o resultado de uma ação ética. Neste sentido o IFIL parte dos Movimentos Sociais e das lutas populares, privilegiando suas utopias e seus limites, destacando seus conceitos e sua práxis. Como apresenta OLIVEIRA, org. (2006, p.179-80):

Em contrapartida às subjetividades auto-referentes, existem mediações pedagógicas de laminação de subjetividade, cada vez mais complexas. A absorção dos valores e das representações sociais por parte dos educandos ocorre bastante cedo nas sociedades industriais, que levam os educandos a se apropriarem cada vez mais cedo da linguagem, para assim decifram os códigos de poder e internalizar os valores capitalistas de consumo e de trabalho. (...) A educação não se restringe à escola. Os meios de comunicação de massa influenciam sobremaneira o processo educativo. A introjeção de cenários, atitudes, personagens e valores próprios da sociedade globalizada, veiculando uma pedagógica castradora de subjetividades maduras, produzindo sujeitos adequados à moral vigente e ao sistema de valores excludentes da sociedade contemporânea. Assumir uma postura contrária a essa pedagógica da laminação é possível na medida em que se desenvolve uma micropolítica que permita a vazão da criatividade e do compromisso ético dos educandos em contrapartida às formas de expressão que reduzem a multiplicidade da realidade a configurações binárias (fraco/forte; rico/pobre; útil/inútil; puro/impuro; branco/negro; homem/mulher etc.) que acabam por produzir estereótipos sociais que reproduzem o machismo, o racismo, a intolerância etc. Os movimentos sociais populares são portadores de uma pedagógica que visa processos de subjetivação, produzindo sujeitos autônomos, autopoieticos, solidários, dispostos ao amor de justiça. Para tanto necessita de uma metodologia capaz de gerar mecanismos que possibilitem ressignificar a cultura e fabricar conceitos que permitam compreender/intervir na sociedade. Uma metodologia que não torne-se refém de uma lógica abstrata e transcendental. Educação como sabedoria, sabedoria como experiência adquirida no que-fazer-no-mundo tendo como princípio fundamental o bem-estar de todos e de cada um. Uma metodologia capaz de se movimentar transversalmente entre as esferas da educação formal e não-formal e provocar uma ação social comprometida com a cidadania e os valores do socialismo democrático. Capaz, também, de adentrar o mundo da cultura e decodificar, assim como recriar, novos sentidos para nosso universo cultural. A libertação não é uma promessa teleológica de paraíso terrestre; ela é um processo contínuo, cheio de contradições, paradoxos, limites, angústias, mas também conquistas, festas e alegria. De qualquer modo só se chega a ele

se botar efetivamente as mãos na massa. Assim, a metodologia adotada pelo IFIL, no Curso de Formação de Educadores/as Sociais do Recife, é mais uma prática que uma teoria, ou seja, aprendemos fazendo, entendendo, entretanto, que o como fazer não prescinde de uma formação sólida que qualifica a ação. Lidar com o real, com as falhas e frestas do plano de contingência é nosso maior desafio. Não criar processos ideais de educação nem prometer redes de economia solidária virtualmente perfeitas são armadilhas das quais procuramos sair. Capacitar a nós e aos educandos para lidar com a prática efetiva nas comunidades, mantendo o viés da ética, enfrentando os cercados de qualquer latifúndio é nosso intento. Aprender com nossa própria prática, colocando-nos como valiosos-para-nós-mesmos é uma experiência de sabedoria.

A concepção de sujeito inerente a esse modo de compreensão da filosofia em sua dinâmica de ensino-aprendizagem explícita uma ruptura com a concepção tradicional: “O sujeito não é evidente, ou seja não basta pensar para que o sujeito exista, uma vez que há muitos elementos fora da consciência que instauram o sujeito” (OLIVEIRA, org., 2006 p. 40).

O sujeito é pensado com todas as suas dimensões afetivas, perceptivas e energéticas, porque ele não é somente razão e sem a compreensão dessas dimensões não podemos compreender a complexidade das suas ações. Ele não é um sujeito específico de uma luta social determinada, mas todos os sujeitos de todas as lutas. Ele é real, concreto, sofre os diversos tipos de preconceitos, misérias, está engajado nas diversas lutas populares. Ele é o outro, o diferente. Precisa ser reconhecido na sua diferença e não assimilado.

Considerar a subjetividade dos atores, significa considerar cada pessoa em sua integralidade, em suas necessidades, sensibilidades, afetividade, em sua dimensão cognitiva e em seus interesses e imaginários, sua dimensão ética as relações de poder. Cada pessoa tem sua utopia pessoal, que deve ser considerada adequadamente para que o trabalho educativo dialógico alcance seus objetivos.

Estas reflexões do IFIL envolveu estudos sobre a produção da subjetividade e da semiótica, para pensar a práxis enfrentou-se o problema de linguagem. No programa de estudos dos Cursos de Verão em Campo Grande e Passo Fundo, o grupo de filósofos-educadores do IFIL assumiu a tarefa de problematizar a questão da linguagem e da subjetividade, no contexto do tema mais amplo que era Práxis e Subjetividade:

(...) fomos à semiótica, não ficamos na semiótica somente como estudo dos significados lingüísticos, Pierce, etc. Estudamos a semiótica com jogos signicos; jogos de poder; o signo é um exercício de poder, de mediação de ações de poder. Esse é mais uma idéia estruturante na

produção teórica do IFIL. Aprofundamos os estudos da linguagem, o trabalho performativo, elocucionários, locucionários, etc. Avançamos, nos afirmando que a filosofia não se reduz a linguagem, mas que esta é importante na filosofia. Que antes dos significados lingüísticos existem os desejos. Aí surgiu um grande desafio lingüístico e prático: uma ética se acenta na razão? Ou no desejo? Alguns responderam na razão, sempre na razão. O que muda é o conceito de razão, de um autor para o outro, mas é uma ética. Debatendo isso chegamos a conclusão que há uma ética acentada no desejo. A partir de alteridade em Levinas. Desejo do infinito, desejo do outro, do mistério. Aí há um debate com Dussel, que fundamenta sua ética na Razão e vai se questionando o diálogo com a gente do IFIL. (...) O Dussel que é uma referência muito importante para a filosofia da América Latina, muito embora, não me lembro de nenhum momento do IFIL que a gente tenha se prendido ao Dussel, mas sempre estudamos uma pluralidade de autores latinos americanos: Roig, Kusch, etc (OLIVEIRA, 2005).

O filosofar libertador, tal como compreende um dos entrevistados, implica na crítica a autores da filosofia da libertação, que desconsideraram a subjetividade no contexto das práxis concretas e como condição a ser compreendida na afirmação das liberdades:

O exercício da liberdade supões quatro dimensões:: materiais, política, educativas e informativas, ética. Expandir as liberdades é assegurar que as condições materiais para o exercício da liberdade estejam dadas, então como é que eu asseguro a liberdade de um agricultor? Ele precisa de terra para produzir por isso o MST luta pela expansão das liberdades das pessoas, na medida em que os agricultores precisam de terra. Para o exercício da dimensão política da liberdade preciso garantir que existam relações de poder em que a minha liberdade possa ser exercida dentro de um certo acordo que viabilize o exercício da melhor forma possível para o conjunto das liberdades. Eu preciso de estruturas que, assegurem a gestão desse poder para conseguir garantir a liberdade. Do ponto de vista da educação e da informação é a mesma coisa. A informação como condição de possibilidade da minha escolha, porque se eu não tenho informação não tenho como balizar. Mas por outro lado mesmo tendo informação e se eu não tenho educação que me permita interpretar a informação a minha liberdade fica prejudicada. Por isso, eu preciso também, ter a educação e a informação. E por fim, a dimensão ética, que significa assegurar as condições materiais, políticas, educativas e informativas. Portanto, quando eu falo de expansão das liberdades por trás tem uma visão histórica e concreta do exercício dessas liberdades. E essa é uma crítica que eu fiz a filosofia da libertação de algumas vertentes, por conta de uma visão da subjetividade que ou é uma exterioridade com um transcendentalidade interna, uma totalidade ou uma dimensão metafísica que não corresponde a realidade porque a minha subjetividade é essa trama de matérias e de signos. E eu estou aqui por essa complexidade que é a vida e pelas semioses, que me permitem ter informações e reagir a informação, ou seja, a fome, o cansaço, etc. Não é minha razão somente que reage, é tudo fluxo, é por exemplo, meu corpo que sente frio e altera todo um metabolismo para preservar áreas que são essenciais para a reprodução e para a manutenção da minha vida. Tudo isso é subjetividade, não dá para fazer aquele corte da fenomenologia, separar o ideal do empírico. Ou seja, o que está colocado é essa condição real do exercício da liberdade, e portanto,

expandir as liberdades é o principal sentido desejante da filosofia. É ampliar cada vez mais a possibilidade de realização da diversidade, da multiplicidade, das singularidades, de um modo que ela se retroalimente, gerando mais beleza, afeto, etc (MANCE, 2006).

Na singular contribuição do IFIL, as reflexões sobre as Práxis e Subjetividades numa perspectiva metodológica horizontal, coletiva, dialógica, contém grande valor para este coletivo de filósofos-educadores inseridos em práticas pedagógicas e políticas libertadoras, como ilustra Eduardo Oliveira:

A gente se deu conta, por exemplo que na ocupação de terra, dois anos depois da conquista definitiva da terra para os moradores, 70% da ocupação se renovou, ou seja, aqueles que se organizaram, lutaram, venderam seus terrenos depois da posse definitiva. Foram mais para a periferia, entraram em novas ocupações, compraram televisão, carro velho, geladeira, tênis, vídeo-game. **A propriedade da terra era substituída por outros bens de consumo ?** É. Nós demos conta que a idéia da práxis como estava em Marx e na tradução marxista, não dava conta deste fenômeno. Porque afinal de contas teve, organização, luta, formação da consciência de classe, compreensão de realidade, planejamento estratégico, projeto histórico, etc. Mas após a conquista, com uma mudança de estrutura material (a casa própria) e isso que parecia muito significativo após anos de luta era substituído pela compra de outras coisas. Por que a TV era mais importante que a terra, a casa? Porque após tanta dificuldade numa ocupação, que é uma vida muito difícil, famílias numerosas vendiam a casa, símbolo desta conquista para comprar um carro usado e continuar morando em outra ocupação? Abandonando a luta mais ampla, inclusive, de transformação da sociedade. **Como vocês foram analisando essas práticas?** Nós fomos entendendo que além de discutir, compreender e fazer a crítica à produção econômica matriz central no marxismo, priorizado, pelos movimentos sociais; havia outra produção paralela: a produção de subjetividades. Produção fundamental para a própria reprodução do capital. A produção de subjetividade é tão, ou mais, importante que a própria produção econômica porque ela vem como condição, ou seja, a produção subjetiva estava para a produção econômica como uma fonte não como um fundamento; dava energia a ela. Percebemos que a subjetividade, que é produzida sempre, em qualquer regime político, econômico, cultural, no caso de produção de subjetividade capitalística (termo de Guattari), é chave para pensarmos qualquer estratégia de superação das relações de opressão. (...) Por exemplo, esse processo de valorização do carro, da televisão, estava ligado com esse processo de formação de subjetividade, que mobilizava e agenciava desejos das pessoas, de consumo, de bens que não era uma necessidade material apenas, mais simbólica, de um desejo, quase sempre produzido pela sociedade de consumo. Então, começamos a aliar, sem abandonar a análise da produção econômica, os estudos sobre a produção de subjetividade. (...) A gente estava percebendo que essas dimensões dos desejos, das fantasias, dos imaginários era muito pouco refletida na tradição da história da filosofia, mas que sempre esteve presente em toda a filosofia, em toda história da filosofia e da humanidade. Nos objetivos que a gente tinha de aliar, colar, a produção teórica com a prática social, vinha de encontro, contribuía para sair de uma dimensão ainda muito mecanicista de mundo e entrar numa percepção mais inserida, de práxis. A subjetividade permitia isso, trabalhar não só com a Razão e entrar no Desejo, não privilegiar apenas uma lógica, formal, pensar as dobras, as curvas, não só os significados mais também os sentidos, mais que uma



lógica dos significados, uma lógica dos sentidos que era a proposta de Deleuze e Guattari. Ao fazer isso vai ficando claro que a subjetividade não é algo abstrato, mas é concreto. Não é uma idéia universal, ela tem a ver com regimes históricos, delimitados com territórios, com culturas. A gente sempre partiu da América Latina e sobre o mundo. A subjetividade passou, isso é uma visão minha, como dar uma força muito grande a dimensões do que chamamos de cultural. Traz a tona essa relação: economia-subjetividade-cultura. Para mim isso foi definitivo (OLIVEIRA, 2005).

Trata-se de um modo de filosofar como é próprio da filosofia, reflexão conceitual, rigorosa, desde o solo. Neste caso o solo das lutas populares pela afirmação da dignidade humana, da justiça, dos direitos sociais e da necessária superação do modo capitalista de produção e reprodução de desigualdade que contém em seu cerne a produção de subjetividades, onde o filosofar assume um papel importante na afirmação das liberdades:

Eu acho que sem filosofia a gente não consegue ampliar os horizontes do exercício das liberdades, tanto pessoais quanto coletivas. A filosofia possibilita uma crítica de tudo aquilo que se coloca como elementos mediador da extensão dessa liberdade e que pode negar a realização mais ampla dessa liberdade. Por exemplo, as tecnologias permitem que a liberdade se amplie na medida em que há uma visão crítica do emprego dessas tecnologias. E essa visão crítica supõe uma esfera que é filosófica, ou seja, dizer que é uma esfera argumentativa, racional é na verdade empobrecer, porque na verdade o desejo de poder ampliar o conhecimento sobre si mesmo, sobre a realidade de modo a estender as liberdades de todo mundo, é o que está na base da possibilidade de construir sociedades democráticas e tudo mais, isso é filosofia. A filosofia também é desejante, quando alguém filosofa não filosofa só por um dever de consciência de produzir um pensamento crítico, mas porque existe um devir que leva a pessoa a busca de uma extensão do possível e de fazer crítica de tudo aquilo que nega isso (MANCE, 2005).

Partindo da experiência cotidiana, do fazer **com** e não **para**, seja no assentamento, no sindicato, na academia, na escola, etc. acreditamos ser possível reinventar a filosofia e a educação, considerando que suas práticas são produtoras de subjetividades ética e politicamente comprometidas com o bem viver das coletividades ou não.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impossível sair ilesa de uma experiência de pesquisa. São muitos os questionamentos, incertezas e sonhos de horizontes possíveis.

Iniciamos este trabalho refletindo sobre a educação, a escola e o ensino médio no Brasil, seus contornos, suas trajetórias, problemas e desafios no contexto do capitalismo globalizado. Sempre nos questionando em favor da educação como humanização, como prática libertadora e seus desafios concretos: como ética, estética, política, etc.

Sabemos que conhecimento é poder! Exemplo disso são as lutas em defesa da filosofia na escola, direito negado! Fomos às filosofias que como o povo, tem sido negadas, silenciadas em territórios de poder que gestam processos de subjetivações.

Trilhamos pelas filosofias da libertação e pela educação libertadora de Freire. Descobrimos filósofos da libertação! O leque de teorizações foi tornando-se cada vez maior...Ficamos com a sensação da infinitude destes saberes de libertação! Aprendemos com Roig, Kusch, Dussel, Assmann e com os filósofos-educadores do IFiL.

Na dialogicidade buscamos entender e dar sentidos ao ensino de filosofia na escola com os estudantes, questionando: *o quê* ensinar junto com o *como* ensinar; explicitando o filosofar deste continente como “conteúdo” filosófico, que enquanto tal, tem muito a dizer sobre a “forma”, o *como* ensinar. Longe de qualquer falsa dicotomia descobrimos que a educação filosófica libertadora é atitude de libertação. Onde: ensinar e aprender é um exercício intersubjetivo, intercultural, dialógico, ético e político, sendo fundamentalmente atitude de reflexão-ação desveladora do mundo. Como aprendemos com Paulo Freire: o ensino da palavra está no seu sentido, a leitura da palavra deve estar aliada a leitura do mundo! Como isso é simples e sábio!

A Filosofia como sabedoria nos seduz a reaprender-a-ver-o-mundo e como práxis de libertação nos encanta a transformá-lo colocando-nos a nós-mesmos-como-valiosos. O encantamento da filosofia, nos desafios das práxis, nos ensinou que todo processo de transformação-libertação passa, necessariamente, pela libertação-transformação dos sujeitos, da produção de subjetividades maduras. E

esse aprendizado está nas muitas contribuições concretas dos filósofos-educadores do IFiL que fazem do filosofar não um discurso sobre a ética, a política, a estética, mas que desafiando-se cotidiana e criativamente, nas lutas populares, gestam processos de libertação não com ares de dirigentes, ‘iluminados’ ou como combatentes duros, sisudos. Ao contrário, como na leveza e na sensibilidade do colibri, símbolo do IFiL, viajam mundos, na suavidade, de cores e perfumes, de gestos e afetos, nos movimentos que à luz do dia e com os dias reinventam a Filosofia. E se o fazem é porque como poucos, reinventam a si mesmos, no exercício coletivo de refinamento da subjetividade sem perder na profundidade da elaboração teórica, sempre endereçada ao filosofar como ampliação das liberdades.

São complexas as relações e percepções do IFiL com a educação e a filosofia. Até aqui procuramos des-velar um pouco e não deixamos de nos questionar sobre seus limites, suas contradições. Como não cair no espontaneísmo? Como não cair no academicismo? Como ‘resolver’ os limites das linguagens? O que efetivamente está-se construindo? Como evitar o risco, que nega a Filosofia, das práticas messiânicas? É possível pensar experiências filosóficas libertadoras na Escola de Ensino Médio? Nos marcos do capital?

Olhando as trajetórias destes filósofos-educadores, filhos da classe trabalhadora, do campo e da cidade, descobrimos, também que todos estudaram e, depois trabalharam, em escolas e universidades públicas, todos engajados em movimentos sociais buscaram aliar o fazer-filosófico com o fazer-militante e movidos pelo desejo infinito de ultrapassamento fazem da ética a filosofia primeira.

O que esta experiência de pesquisa, de aprendizado, tem a dizer ao Ensino de Filosofia na Escola? Esperamos ter deixado ao longo deste trabalho, pistas, intuições, de que é possível ensinar filosofia na escola como se ensina na rua, na periferia, no movimento ou organização popular, pois, o ponto de partida só precisa ser o território e seus sujeitos que coletivamente partem a filosofar.

No caso específico da escola de ensino médio construir experiências de educação filosófica nesta perspectiva não é mais um que-fazer da “moda”, comum na cultura pedagógica brasileira. Mas a possibilidade de como a filosofia, enquanto práxis, pode contribuir para um projeto educativo libertador.

Projeto educativo libertador que deslocando o ensino médio da dicotomia capital/trabalho se faça educação integral que, necessariamente, terá que:

buscar compreender o aluno do Ensino Médio para estabelecer um diálogo com ele, para ouvi-lo e não para silenciá-lo, falar com ele e não em nome dele. Estabelecer diálogo, dar voz ao estudante para que ele fale à escola sobre suas expectativas, seus anseios, medos, vontades... sua subjetividade (BRUEL, 2000, p.9).

Entender, dialogar com os estudantes, no desafio da construção coletiva do conhecimento, onde o professor-filósofo sem deixar de ser diretivo, o faz de forma ético-crítica, significando e ressignificando a filosofia desde a cultura dos jovens, de seus sonhos e angústias, em processos educativos-investigativos, que na contra-corrente da hegemonia do capital disputa o processo de conscientização como libertação.

Dialogando com a pesquisa sobre a subjetividade dos estudantes do ensino médio, citada anteriormente, percebemos que a Escola joga um importante papel na produção das subjetividades do jovens ao acolher de forma a-crítica o modelo de Ensino Médio imposto pelas reformas neoliberais, onde o estudante é “cliente - consumidor”, a educação “mercadoria” e a escola “empresa” voltada para o competitivo mercado. Onde tristemente a ausência de perspectivas dos jovens, não com o futuro, mas com o presente é um profundo processo de agenciamento de subjetividades espoliadas do direito de ser mais, como explica BRUEL, 2000 p. 52-53:

A história de construção das subjetividades individuais e coletivas não é linear e uma das suas características essenciais é a tensão entre a emancipação dos sujeitos e a regulação da vida pelo princípio da propriedade privada e do mercado. Sobretudo nas sociedades capitalistas, sob a égide do liberalismo e do neoliberalismo, a regulação se sobrepõe à emancipação. O neoliberalismo cria um tipo de subjetividade abstrata universal, que utiliza o acelerado avanço tecnológico, as experiências de engenharia genética, a microeletrônica, a elevação da expectativa de vida, para justificar e eleger um modelo de jovem como modelo cultural da contemporaneidade. A juventude é associada a valores do mercado, de consumo, à propriedade individual e à integração total aos processos de transformação do mundo. Muitas vezes, a incorporação dessa subjetividade abstrata às subjetividades individuais pode ser percebida na falta de perspectivas e sonhos dos jovens, na não identificação com projetos coletivos diferentes ou contrários às ideologias hegemônicas. (...) Dos alunos entrevistados, quatro admitiram que se consideram consumistas, gostam de ver vitrines, gastam o dinheiro do salário comprando coisas que consideram “bobagens” ou que, muitas vezes, não usam. *“Sempre faço o máximo que eu posso para andar na moda.”* (Gianny) Por outro lado, seis alunos, mais da metade dos entrevistados, dizem que não se rendem aos valores do mercado, *“para mim, uma marca, uma etiqueta, não vai fazer diferença no produto, com certeza.”*

(Márcio). (...) Os sujeitos (de todas as idades) passam, então, por um processo conflituoso entre adaptar-se ao modelo hegemônico de subjetividade ou resistir a ele, buscando a construção de uma subjetividade contextualizada. Contudo, na sociedade contemporânea, as subjetividades que não correspondem aos modelos hegemônicos são negadas e excluídas.

É partindo das subjetividades espoliadas, excluídas, negadas que se faz filosofia e educação libertadora. A escola pública, como explícita ARROYO (1987, p. 15-20) nasceu e se consolidou a favor da burguesia, do capital, contra o povo e suas lutas. Fazer da escola um espaço de experiências de ensino e de aprendizagem libertadoras exige trazer para dentro dela, no currículo, no conhecimento, na valorização das vivências dos estudantes, as lutas populares, as formas de resistências, as culturas negadas, silenciadas.

Encontramos nesta análise de Arroyo uma das chaves sobre a contribuição do trabalho desenvolvido pelos filósofos-educadores do IFIL para a Escola de Ensino Médio, pois:

Num mundo de atrocidades, de desumanização e de banalização da violência, em que o clima político e ideológico não parece a nosso favor, a educação torna-se ainda mais necessária impondo-se a tarefa de construção de um projeto educativo libertador, contra-ideológico, desmascarando, denunciando, desvelando a realidade opressora (SEVERINO, 1998, p. 89).

Esse projeto educativo libertador precisa desafiar a filosofia a ser libertadora, deve conter princípios filosóficos que promovam a interculturalidade, as liberdades, a experiência ética e estética como humanização, fazendo-se práxis de libertação.

A sociedade capitalista em seu movimento desumanizante agencia os desejos, as paixões e os afetos humanos colocando-os a serviço da reprodução do capital. Temos, então, o desafio de utilizarmos uma metodologia dialógica que viabilize a efetivação do conceito de práxis, enquanto movimento dialético que promove uma prática refletida e uma reflexão sobre a prática, que desmascare as estratégias de opressão e modelização capitalista, onde o conhecimento visa a transformação da realidade.

O conhecimento é práxis, subjetiva e objetiva, que busca a compreensão da realidade. Todo conhecimento humano é dialógico. Isto significa, como dizia Paulo Freire, que não podemos conhecer pelos outros, nem sem outros. Somente podemos conhecer com os outros, pois nossa linguagem, que organiza o modo

de pensar o mundo, e os interpretantes que fazem nossa subjetividade - afetivos, intelectuais e energéticos - , que conferem sentido à nossa realidade, são frutos de um processo cultural, coletivo, com um toque pessoal de cada um e de cada uma.(..) Pelo diálogo podemos aprender e ensinar, corrigir nossos enganos e aprimorar nosso conhecimento e nossa capacidade de transformar a realidade (MANCE, 2003, p.2).

Nesta perspectiva entendemos que no Ensino de Filosofia é importante termos princípios metodológicos que proporcionem aos estudantes vivenciarem experiências de aprendizagem da Filosofia. Sem dúvida todo princípio está vinculado a um referencial filosófico que os fundamenta, ou seja, uma Filosofia da Educação.

Quando o processo de ensino-aprendizagem está centrado na exposição verbal, prática comum no ensino de filosofia, há uma filosofia da educação que sustenta essa concepção, a concepção de educação como transmissão de conhecimento historicamente acumulado, transmissão verbal onde o mestre determina o conteúdo e a forma de ensinar. É comum associarmos a fala, o discurso consistente ao saber, no entanto esse modo de ensino é limitado, sobretudo para a filosofia com adolescentes e jovens. O risco é sempre o abstracionismo teórico que se esvai de comentário em comentário sobre as teorias filosóficas...Outro risco é o processo de ensino-aprendizagem centrado no poder do professor, podendo cair no autoritarismo, no dogmatismo do certo ou errado, etc. Sem falar da difícil tarefa de selecionar o que 'expor' nas aulas na vastidão da história da filosofia(CARBONARA, 2005, p. 75).

A problemática não é de fácil solução! A educação não é para fórmulas mágicas! Mas de qualquer modo nossa percepção, do que pesquisamos até aqui sobre a contribuição da filosofia latino-americana da libertação, aliada à perspectiva freireana de educação, é de grande importância tomarmos os estudantes como parte do processo educativo, onde os "conteúdos" e a "forma" de ensiná-los não os excluam.

Com isso não negamos a possibilidade de 'aulas expositivas', mas as negamos como princípio fundamental: "O argumento central para esta negação é exatamente a questão da autoria. Não se espera do estudante de Filosofia que seja apenas um bom conhecedor do que outros pensaram sobre o agir humano,

sobre a construção do conhecimento ou sobre a compreensão crítica do mundo. O ensino de Filosofia deve apoiar-se na perspectiva de proporcionar um pensar filosófico próprio do estudante” (CARBONARA, 2005, p. 77-78).

Aprender Filosofia é aprender, com os filósofos, a pesquisar, construindo saberes sobre a existência, onde o educador/professor precisa conhecer bem a Filosofia e contribuir para desencadear processos educativos dialógicos, com os estudantes. Esta concepção contém um movimento dinâmico de significação do conhecimento através da indissociável relação entre ensino e pesquisa, como coloca Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE 1999, p. 32).

A dialogicidade acima referida é princípio ético onde leva-se em conta o olhar do outro, o ouvir o que outro tem a dizer, num movimento de alteridade, de subjetividade acolhida. O diálogo como princípio do ensino de filosofia não é espontaneísmo, mas sim o ponto de partida para o encontro com a tradição filosófica, pois diálogo não é sinônimo de conversa:

O diálogo só é possível quando a palavra não é propriedade de uma das partes envolvidas, mas flui entre um e outro de modo que se deixe ser interpretada e reinterpretada, ganhando novos sentidos, à medida que transita entre os que se propõe a dialogar. Num diálogo não existe saberes imutáveis, mas convicções que se expressam e que estão dispostas a ouvirem e acolherem outras diferentes de si (CARBONARA, 2005, 79-80).

Construir experiências de ensino da filosofia com adolescentes e jovens tendo como princípio o diálogo não é tarefa fácil, exige conhecimento da área e compromisso ético e político com o outro, como coloca Freire, o diálogo é fonte de libertação. Esse princípio dá ao ensino de filosofia o sentido de filosofar e não o reduz a transmissão, exige escuta e intervenção nas possibilidades de interpretação do mundo, da cultura, etc.

Num processo de libertação, a denuncia do mundo desumanizante ocorre junto com o anúncio de processos que afirmam a liberdade, entre eles, o direito à palavra e ao conhecer. Todo diálogo ocorre mediado pelo mundo, que dá sentido aos conteúdos de aprendizagens, contribuindo para a transformação e

humanização:

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não poder reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2002, 79).

O diálogo é ato de criação, ressignificação do conhecimento, que se expressa, inclusive, no silêncio, no olhar, no gesto, no tom da voz...É conteúdo ético libertador e por isso nunca é invasão cultural, domesticação, imposição.

Educadores e educandos capazes de dialogar, de transformar o conteúdo do diálogo, o mundo, transformam a si mesmos, se humanizam no processo. Aí libertação ocorre no encontro humano, onde “ninguém liberta ninguém, mas todos se libertam em comunhão”.

O diálogo no ensino de filosofia é parte de um projeto educativo escolar, não é ferramenta didática, mas princípio como afirmado aqui. Ele é o exercício cotidiano que reconhece a ética como prioridade nas relações, que está para além da emancipação dos sujeitos, mas que permite uma abertura ao outro (CARBONARA, 2005, p. 85).

Esta perspectiva teórico-prática desafia as universidades e as faculdades a assumirem a formação dos docentes de filosofia numa outra perspectiva, qual seja, enquanto práxis educativa como ação cultural libertadora, enquanto pedagogia crítica, mergulhada no real e em suas contradições, no fazer educativo com o povo, visando contribuir na conquista da cidadania concreta, desvelando a realidade opressora e alienante existente na sociedade capitalista, que produz não apenas mercadorias mas também sujeitos reprodutores da lógica de dominação.

A construção da Escola Pública numa perspectiva libertadora, implica na luta política e na prática cotidiana de ‘fazer diferente’, não para ser exótico, mas superar desde a prática, toda forma de autoritarismo, sectarismo, individualismo e ou fragmentação do saber

O ‘fazer diferente’ e com os diferentes é parte de um projeto educativo libertador. O diálogo ocorre entre diferentes, professor e aluno, educador e educando, educandos-educandos. Diferenças acolhidas na alteridade, na escuta



acolhedora, no exercício de superação e de formação de subjetividades maduras. Assim vai trazendo luz às possibilidades de construção de uma sociedade justa e solidária, em que educadores reconhecem que:

O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua liberdade e cidadania (COELHO, In: RIOS, 2001, p. 5).

O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. O mundo é possibilidades! Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores (RIOS, 2001, p. 24). Portanto, ser educador é compreender que ensinar não é transferir, mecanicamente, conhecimentos.

Na construção da práxis educativa libertadora a formação docente implica no reconhecimento da importância do ensino e da pesquisa comprometidos com esta práxis. Ou seja, significando o trabalho docente de forma em que o pedagógico torna-se mais político e o político mais pedagógico, em que sensibilidade ética é sua parte constitutiva, inserindo a escola na esfera da luta em torno da construção de uma sociedade em que a vida esteja acima do lucro e da mercadoria.

A dimensão político-pedagógica da educação vai de encontro à natureza mesma do ser professor, como sustenta Paulo Freire ao demonstrar que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural (FREIRE, 1999, p. 7).

Ensinar exige a consciência do inacabamento do ser professor, pois estamos sendo e exige o reconhecimento de que somos sujeitos condicionados, porém nunca determinados. Exige o respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores e das educadoras, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1999, p.8).

A educação é prática social, ensinar é uma especificidade humana, portanto não há educação e ensino a-político, a-histórico, neutro. A construção

democrática da autonomia do educando exige politicidade, dialogicidade, historicidade, ética na rica e complexa relação do ensinar e do aprender. Estas questões colocam exigências pedagógicas que devem pautar o processo de formação permanente do docente, da qual a escola é parte.

Tratando-se de ensinar filosofia, isso nos parece, ter muito a ver com o modo de compreender a filosofia de um dos entrevistados que desenvolveu sua tese de doutorado sobre uma Filosofia da Educação Brasileira com base na ancestralidade africana:

Penso em filosofia como se ouvisse música. Os conceitos bailam com o mundo e não têm a pretensão de explicá-lo, apenas tiram-no para a dança. A filosofia é um ritmo, ou melhor, entra no ritmo. Neste caso, o tom é dado pela ancestralidade, os significados pela cultura e a experiência pelo contexto. Educar será, então, um processo contínuo de sensibilização e encantamento. Como poderei ser racista ou admitir o racismo se vejo no Outro a dignidade do mistério que nos unifica?; como poderei ser sexista, se o Outro estabelece comigo uma relação de alteridade que, em si mesma, é ética? O combate ao racismo, ao sexismo, à xenofobia não é uma questão apenas de conhecimento; não se resolve apenas com projetos ou programas estabelecidos pela razão instrumental. É preciso sensibilidade para resolver qualquer questão de atitude. Daí a Ancestralidade ser o suporte da Filosofia do Colibri – que inaugura uma ética a partir do corpo; daí o corpo ser o suporte de uma Filosofia da Terra – que engendra uma sabedoria baseada na ancestralidade; daí a ancestralidade ter por função o encantamento, posto que educa o olhar e sensibiliza os seres para a promoção do bem-estar de todos e de cada um (OLIVEIRA, 2005, p. 228).

O desafio da filosofia e de seu ensino está em encantar, em sensibilizar, fazendo-se experiência de sabedoria. A educação que valoriza a práxis de libertação é uma experiência de sabedoria, pois uma pessoa educada não é simplesmente aquela que se forma na escola. Sem apostar todo poder de educar à escola, intuímos que pelo forte espaço de convivência humana que é, este espaço de socialização de saberes e de experiências, influenciam a vida das crianças e jovens, por isso apostar num projeto educativo libertador, que contribua para que a educação que encante e des-vele o mundo e as possibilidades de transformação é possível e necessário. Fazendo-se ação cultural libertadora.

Educadores-filósofos desafiam-se e desafiam a outrem a, nas diferenças construir o novo, reconduzindo os desencontros, realizando novos caminhos, nos quais o desafio é filosofar, ética primeira, como ensinou Levinas. Daqui deriva o pensar com o outro, onde na vivência ocorre múltiplas aprendizagens de formas

distintas em cada um, onde o diálogo como princípio metodológico – não como ferramenta - não se confunde com a Filosofia mas em que o filosofar só é possível na abertura dialógica, intersubjetiva, mediada pelo mundo e pelos textos filosóficos.

A perspectiva dialógica libertadora e a produção coletiva do conhecimento, são conduta ética, vivência do princípio político por excelência, que vão estreitando a distância entre teoria e prática; entre o que se diz e o que se faz, pois: **garantir o bem viver de todos e de cada um** e a integração com o meio ambiente são pilares fundamentais da educação libertadora, tal como defendida o IFIL. Defesa que tem sido prática cotidiana! O que isso tem a dizer, além do já dito?

Falamos aqui de filosofias e educação libertadoras e adentramos no terreno de práticas concretas de educação e filosofia como exercício de libertação. Terreno que nos dizeres coletivos se complementam, retroalimentando-se num movimento que apesar do critério maior ser sempre o fazer coletivamente, o indivíduo não fica subsumido.

Há uma ética da responsabilidade que densifica o papel social de cada um na sociedade. É bom salientar que a ética é um valor universal, mas, apesar de universal, ocupa sempre um território e singulariza-se em contextos bem definidos, acabando por ganhar a forma cultural de comunidades específicas. Como categoria universal ela se realiza na conquista da liberdade para todos. Como ação territorializada, ele se dá em processos singulares de libertação (OLIVEIRA, 2006).

Nosso desejo é que estas experiências contribuam para aproximar da educação escolar a sabedoria. Pois:

o indivíduo escolarizado ainda não é um indivíduo sábio. É certo que quanto maior sua escolarização, maior sua educação. O processo de ensino-aprendizagem escolar, no entanto, não garante a sabedoria. Como é óbvio, aprende-se também fora da escola. As histórias de lutas populares, o aprendizado com os mais velhos, a suavidade das crianças, o sangue dos mártires, a determinação dos jovens, a valentia dos guerreiros, a ginga dos capoeiras, as faces do feminino, são transmissões de conhecimentos vivenciados ao longo da história. A experiência de vida de um indivíduo ou grupo valoriza o saber místico, mítico e natural, ou seja, prima pelo sagrado, e permanece atento à geocultura da comunidade, que condensa a sabedoria comunal do grupo, e convive com a natureza, aprendendo dela. A experiência de vida trás também a ponderação, a continuidade, o discernimento, a determinação, a coragem. Tudo isso se dá no cotidiano, na valorização dos eventos singulares à comunidade e na produção de subjetividades autônomas e livres (OLIVEIRA, org., 2006, p181-82).

O ensino de filosofia realizado como prática de libertação não é ufanista, é processo que considera a vida concreta, os problemas, as soluções, a memória, os saberes e fazeres. Considera os rituais, o canto, a dança, a festa, o sagrado, o sonho, a raiva, o choro, a saudade, o desejo, o imaginário, as utopias. Elementos que compõem um amplo repertório pedagógico para a educação, pois sem a música, sem a dança, sem o corpo, sem o encanto, sem a natureza, sem a integração comunitária, sem o compromisso, sem a luta, não se faz educação popular (OLIVEIRA, org., 2006, p. 182).

Práticas educativas libertadoras precisam transformar a cultura. E isso implica estimular a utopia dos educandos, ressignificar os imaginários, produzir novos conceitos e instituir coletivamente novas práticas solidárias. Impossível sabermos o que experiências assim estão construindo:

Não temos ao certo sequer o alcance/limite da Filosofia da Libertação. Não atinamos a eficácia da Ética. Não sabemos o futuro da Economia Solidária. Sabemos que estamos em marcha, que o caminho se faz caminhando, que somos gratos pelo convívio e pela aprendizagem mútua; sabemos que os obstáculos mal começaram e que temos cometido mais erros do que precisávamos. Sabemos que ainda tem muitos desafios pela frente. Sabemos também que o que fizemos foi o que foi possível fazer. Nem mais, nem menos. A avaliação se dá na exata medida em que fomos capazes de reconhecer isso. Sem idealizações e sem ufanismos, o que apresentamos foi o que tivemos – e isso é tudo o que se pode dar à partilha (OLIVEIRA, org., 2006, p. 183-84).

É impossível ‘concluir’ estas reflexões sobre filosofia, educação e ensino como experiência de libertação. As aprendizagens são tantas! A Filosofia da Libertação é um exercício de utopia. Como utopia abre uma fresta na ontologia do sistema já dado. Rompe com a totalidade e situa-se no horizonte. Abre-se para a alteridade. Para os desafios da práxis! Filosofia que parte das lutas deste solo, fazendo-se exercícios dialógico, ético-crítico de libertação. Ação Cultural Libertadora. Filosofando no plural!

“Terminamos” desculpando-nos pelo que as palavras teimam em ocultar, porém, desafiados a experimentar e seduzidos pela palavra do poeta e amigo:

## POEMA NO PLURAL

**Para Guimarães Rosa**

SEU VIVER É MAIS FAZER EXPERIMENTO  
DAQUILO QUE A VIDA SÓ  
EM CONCEITO NÃO POSSUI

INVENTAR-TECER UM VERBO NOVI-SSÍSSIMO  
REFLETIR-SE PEDRA EM PEDRA  
O MESMO ÁSPERO ESPELHO SEM FACE

FAZER FILOSOFIA NÃO, FILOSOFAR-SE  
CRIAR A COISA QUE DE FATO JÁ EXISTIA  
E A PALAVRA, TEIMAVA OCULTAR

SEU BOI MUGE NO PLURAL  
SEUS RIOS POSSUEM VOZES  
QUE OFUSCAM A DOS FANTASMAS

SEUS PÁSSAROS FALAM LÍNGUAS  
ERUDITAS ESTENDIDAS  
À ONÇA AO GANSO AO GRILLO

HOUVESSE ALGUNS DESSES BICHOS ESCRIVENTES  
TRADUZIRIAM GUIMARÃES  
EM SUAS LÍNGUAS MÃES.

Alécio Donizete, 2005

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **O debate atual sobre paradigmas de pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996.

ASSMANN, Hugo. **Filosofia da Libertação: buscando refletir a partir das maiorias oprimidas**. Jornadas sobre Filosofia, UNIMEP, Piracicaba, SP, 1982.

ARROYO, Miguel González. **A escola e o movimento social**: relativizando a escola. ANDE, São Paulo, n. 12, p. 15-20, 1987.

AZANHA, José M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**, São Paulo: EDUSP, 1992.

BRANDÃO, C.R. **O que é Método Paulo Freire**, São Paulo: Editora Brasiliense.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei: 9394/96.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, 1998. Parecer CEB 15/98, Resolução 03/98.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Ensino Médio, Currículo e Subjetividade**. Curitiba, 2000, Monografia do Curso de Especialização em Educação, UFPR, Mimeo.

CARBONARA, Vanderlei. **O Diálogo na Formação Filosófica: uma discussão sobre metodologia do ensino de Filosofia**. IN: Filosofia e ensino: a filosofia na escola. Org.: Maria Alice Coelho Ribas et al. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia e Ensino; 7)

CARDOSO, S. **O olhar dos viajantes**. In: O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CASSALI, Alípio. **A “Pedagógica” de Enrique Dussel: elementos para um estudo crítico**. Revista Reflexão, ano IV, 6 (14), n. 14, maio/agosto, 1979, p. 89-91.

CERRUTI -G.Horacio. **Filosofia de la Liberación Latino-americana**. Fondo de Cultura Economia, Cidade do México, 1983.

CHAUÍ, M. S. **A Reforma do Ensino**. IN: Revista Discurso, N.º 08, Maio de 1978. Departamento de Filosofia da FFLCH da USP.

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Pesquisa em Educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 90, p. 15-20, agosto, 1994.

DONIZETE, Alécio. **Brasil 500 ônus: um livro de história, livre de estória**. Ed. Gráfica Popular, Curitiba, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poemas Inéditos**. Mimeo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Entrevista Transcrita**. Curitiba, junho 2006.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet**. Revista ANPED: Número Especial Juventude e contemporaneidade. N.º 5 e 6, 1997.

DUBOS, R. **O Despertar da razão**, São Paulo, Melhoramentos/Edusp, 1972.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Método para una filosofía de la liberación** Salamanca, Sigueme, 1974.

\_\_\_\_\_. **Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana**, México, D.F., Editorial Extemporaneos, 1977.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América**. São Leopoldo; Ed. UNISINOS, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educación y concientización**. Salamanca, Sigüene, 1985.

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve)**. Porto Alegre, Ed. da Universidade, UFRGS, s/d.

GALLO, Silvio e KOHAN, Walter. (orgs.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (organizadores). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARCIA, Tânia M.F. Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertação (1981-1996)**. São Paulo, 2001. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GARCIA, Regina L. **A Educação Escolar na virada do século**. In: COSTA, Marisa V. (org.) Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo, Cortez, São Paulo, 1996.

GAZETA DO POVO, Jornal, **18/07/84**, p. 10.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**, s/d.

GIROUX, Henry. **A Teoria e a Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. I PÉREZ. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932) – **Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais**. In: Revista História e Perspectivas, Uberlândia, 5:126-165, Jul/Dez, 1991. Revisão Tradução : Paolo Nosella.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Socialismo e Cultura**. IN: Escritos Políticos. Lisboa: Seara Nova, 1976.

\_\_\_\_\_. **O Movimento de “Ordine Nuovo”**. IN: Obras Escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, V. 35, n.3, p. 20-29. Maio/Junho, 1995.

HELMUT, Thielen. **Além da Modernidade?: para a globalização de uma esperança conscientizada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HORN, Geraldo B. **A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica**. IN: GALLO, Silvio e KOHAN, Walter. (orgs.) Filosofia no ensino médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e seu Ensino no Paraná: um retrato da situação atual**. Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. Curitiba, 2003. Mimeo.



\_\_\_\_\_. **Por uma Mediação Praxiológica do Saber Filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense.** Tese Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensinar Filosofia...Sim, mas como?: pressupostos teóricos e metodológicos.** Curitiba, Gráfica Popular, 2005.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura do Homem Americano**, 1976.

\_\_\_\_\_. **Esbozo de una Antropologia Filosofica Americana.** Argentina, 1978.

\_\_\_\_\_. **La seducion de la Barbarie: Analises Heredico de un continente mestizo.** Editorial Fundacion Ross, Argentina, 1983.

\_\_\_\_\_. **America Profunda.** Editorial BONUM: Buenos Aires, Argentina, 1975.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da Nossa Época; v. 63).

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Escola Desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho.** IN: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica, 2003.

LANGÓN, M. **Filosofía y Educación en la Liberación Latinoamericana.** Revista Libertação-Liberación, IFIL: Curitiba, PR, Brasil, n. 1, 2000. P. 165-177.

LIVRE-FILOSOFAR. **Em defesa da Filosofia no 2º Grau e do conceito do Projeto de Lei Complementar nº 101/93 (moção).** In: Livre-Filosofia, Ano II, nº 13, Curitiba, IFIL, março/96, p. 2.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna.** Lisboa, Gradiva, sd.

MANCE, Euclides. A. **A Revolução das Redes: A colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual.** Editora Vozes., 2000.

\_\_\_\_\_. **Entrevista Transcrita.** Curitiba, outubro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma Introdução Conceitual às Filosofias de Libertação.** Revista Libertação-Liberación, IFIL: Curitiba, PR, Brasil, n. 1, 2000, p. 25-80.

\_\_\_\_\_. **O Filosofar como Prática de Cidadania.** \_Conferência na Semana Filosófica - "Filosofia e Cidadania", Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 26 de outubro de 1998, (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Arturo Andrés Roig e a Filosofia da Libertação na Década de Setenta.** Curitiba, 1994. Texto Subsídio para o curso América Latina, Filosofia e Libertação, CEFIL e UFMS, Campo Grande, jan. 1995.

\_\_\_\_\_. **Dialética e Exterioridade.** Curitiba, 1994. In: [www.milenio.com.br/mance](http://www.milenio.com.br/mance)

MARX, K. – ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl. **Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858.** Editora Siglo Veintiuno, 10ª. Edição, 1985.

MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a Escola** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

MOREIRA, Antonio F. **Currículo, Utopia e Pós-Modemidade.** In: Currículo: Questões Atuais, Papirus, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Fortaleza: LCR, 2003. Publicação Ibeca.

\_\_\_\_\_.(organizador). **Ética e movimentos sociais populares: práxis, subjetividade e libertação.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006. Material produzido pelo Projeto Formação de Educadores/as Sociais no Recife.

\_\_\_\_\_. **Entrevista transcrita.** Curitiba, novembro de 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia no 2º Grau.** Curitiba, 1994.

PEGORARO, Olinto Antonio. **Identidade da SEAF.** IN: Debates Filosóficos n. 2. IV Simpósio Nacional da SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas. SBPC. Rio de Janeiro, 1981.

PECHULA, Marli A. **A Filosofia no Ensino Médio: da importância anunciada à descaracterização praticada.** Dissertação de mestrado, Campinas: UNICAMP, 2001.

PIRES, Cecília P. (org.) **Ética e Cidadania.** Porto Alegre: Dacasa: Palmarica, 1999.

REGINA, Jesus Eurico M. **Filosofia Latino Americana e Filosofia da Libertação.** CEFIL. Campo Grande, 1992.

\_\_\_\_\_. **Filosofía Lationoamericana** Revista Libertação-Liberación, IFIL: Curitiba, PR, Brasil, n. 1, 2000, p. 9 –23.

\_\_\_\_\_. **Moral Moderna: a alteridade antropológica na filosofia cartesiana.** Porto Alegre: Dacasa, 2000.

REVISTA ANPED – Número Especial: **Juventude e contemporaneidade** Maio/Jun/Jul/Ago 1997- Nº 5. Set./Out./ Nov./Dez/. 1997 – Nº 6.

**REVISTA LIBERTAÇÃO-LIBERACIÓN.** Instituto de Filosofia da Libertação – IFIL Curitiba, PR, nº 1, 2000.

**REVISTA LIBERTAÇÃO-LIBERACIÓN.** (Instituto de Filosofia da Libertação – IFIL) Curitiba, PR, nº 2, 2001.

ROIG, Arturo Andrés. **Teoria Y Crítica del pensamiento latinoamericano**, México: Fondo de Cultura Econômica, Coleção Terra Firme, 1ª ed., 1981.

\_\_\_\_\_. **Algumas pautas del pensamiento latinoamericano.** In: Revista de la Universidad Católica, n. 3 (vol. 9) jun., 1975.

\_\_\_\_\_. **Rosto Y Filosofia de America Latina.** EDIUNC, Mendonza, Argentina, 1993.

\_\_\_\_\_. **Historia de las Ideas, Teoria del Discurso Y Pensamento Latinoamericano.** USTA: Bogotá, Colombia, 1993.

\_\_\_\_\_. **De la historia de las ideas a la filosofía dela liberación.** In: anuário Estudios Latinoamericanos, UNAM, Faculdade de Filosofia y Letras, México, 1977.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 26ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

SALAZAR-BONDY, Augusto. **Existe una filosofía de nuestra América?**, México, Ed. Siglo XXI, 1968.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.** Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, Milton. **O País Distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** São Paulo: Publifolha, 2002.

SEAF – Textos 2 - **Publicação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas** - Regional Paraná, 1980.

SEAF – Textos 5 - **Publicação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas** - Regional Paraná, 1985.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **O ensino de Filosofia: Algumas notas sobre seus desafios atuais.** Exposição feita na Semana de Filosofia. PUC- SP, em 21/10/1998.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

\_\_\_\_\_. **O projeto político-pedagógico: a saída para a escola.** In: Para onde vai a Escola? Revista de Educação da AEC. Brasília: DF, abril/junho, 1998.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia contemporânea e a educação: saber, ensinar e aprender.** In: O papel político-social do professor. Revista da Educação, AEC, Ano 26, n. 102, Jul/set. 1997, p, 18-31.

SCHNORR, Giselle M. **A Pedagogia do Oprimido.** In: Paulo Freire: Vida e Obra. SOUZA, Ana I. (org.) . São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 69-100.

SILVA, Franklin Leopoldo. **A função social do filósofo.** In: A Filosofia e seu ensino. Paulo Arantes/ ...et all; Salma T. Muchail (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995. (Série eventos).

SILVEIRA, Renê J. T. **Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio.** In: GALLO, Silvio e KOHAN, Walter. (orgs.) Filosofia no ensino médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TAVARES, Taís Moura. PROEM: **Formação para o mercado de trabalho e o desmonte da perspectiva do ensino médio enquanto educação básica.** Caderno Pedagógico N.º 2 – APP-Sindicato – Março de 1999.

VÁRIOS. **Práxis e Subjetividade nos Movimentos Sociais Populares,** RS: Passo Fundo, 1995 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Produção de Conhecimento em Rede.** Texto para Seminário de Euralat (Observatório Eurolatinoamericano sobre el desarrollo democrático y social), em Perugia, Itália. Com este texto o Instituto de Filosofia da Libertação inicia o debate metodológico sobre o eixo de desenvolvimento e enfrentamento da pobreza.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

ZEA, Leopoldo. **Filosofia Latinoamericana como filosofía sin más.** México, Joaquín Mortis, 1974.

ZIMMERMANN, Roque. **A Nova LDB e o Ensino da Filosofia: Considerações sobre a legislação e o PL 3.178/97.** Texto apresentado no Congresso Brasileiro de Filosofia, promovido pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em 07/12/2000.

## **ANEXOS**

## **CARTA DE GRAMADO**

A Filosofia, desde seu surgimento na Grécia, manifestou-se como atividade intelectual que busca pensar o homem e sua realidade concreta.

Os grandes filósofos de todas as épocas traduziram suas preocupações antropológicas, sociais e políticas através de seus escritos e suas filosofias podem, perfeitamente, ser caracterizadas como "comprometidas" com uma realidade social, política e econômica historicamente identificada.

A Filosofia da Libertação, no contexto da Filosofia Latino-Americana, constitui uma corrente de pensamento filosófico que busca a reflexão crítica sobre a opressão do homem, a partir de uma perspectiva latino-americana.

Para a filosofia da libertação constituem questões fundamentais para a reflexão e ação: a) a situação de exploração e dependência do terceiro mundo; b) a democracia; c) a educação; d) a justiça social; e) as situações de discriminação étnico, racial e sexual; f) a ecologia.

Nós, reunidos no 3º Encontro Nacional de Filosofia, em Gramado - RS, assumimos a tarefa de promover o desenvolvimento da Filosofia da Libertação a nível nacional, abrangendo a docência, pesquisa e fóruns de debates, articulados com movimentos sociais comprometidos com a causa dos oprimidos.

Para tanto, resolvemos somar esforços, reunindo filósofos de todas as regiões do país, bem como efetivar intercâmbio com todos aqueles que, em qualquer lugar do mundo, principalmente na América Latina, partilhem esse compromisso filosófico libertador.

Gramado (RS), 07 de Setembro de 1988.

**Moção em Defesa da Filosofia no Ensino Médio** (então 2º Grau) e do conteúdo do Projeto de Lei Complementar N.º 101/93, retirada durante o 1º Encontro de Filosofia Latino-Americana em Campo Grande, 1996.

"Nós, participantes de dois cursos de extensão em filosofia realizados pela UFMS, reunidos no período de 22 de janeiro a 02 de fevereiro de 1996, advindos de vários estados brasileiros e inclusive do exterior, movidos pelo espírito que anima a UNESCO de uma educação para o exercício da cidadania, decidimos enviar esta moção às autoridades públicas e divulgá-la à sociedade civil, com respeito aos trâmites da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e sobre a Filosofia no 2º Grau.

É de consenso entre nós, por inúmeros argumentos, que o PLC Nº 101/93 é indiscutivelmente o Projeto que possui a legitimidade necessária para uma lei de tal porte, em razão de ter sido amplamente debatido durante sete anos pela sociedade civil. A simples legalidade do Substitutivo Darcy Ribeiro não suplanta a legitimidade democrática e a qualidade do PLC Nº 101/93.

Entendemos que a LDB proposta no PLC Nº 101/93, contém substancialmente os elementos que garantem uma educação voltada para a cidadania, porque afirma que garantir a universalidade e gratuidade da educação em todos os níveis é responsabilidade do poder público; porque afirma uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento global de todas as dimensões da pessoa, não abdicando da necessidade de desenvolver as dimensões de área humanística; e porque mantém uma estrutura pública que é condição para que se realize, de modo universal e com qualidade, a educação voltada à cidadania.

Entre as disciplinas humanísticas necessárias à educação para a cidadania ressaltamos a importância da Filosofia que deve constar nos currículos escolares. O seu papel é formar pessoas com pensamento crítico, solidário, criativo, que saibam distinguir argumentos, fundamentar posições e tomar decisões, habilidades necessárias ao mundo prático. Não se trata somente de apreender conteúdos tecnológicos já elaborados, mas desenvolver a capacidade de compreendê-los, criticá-los e de produzir ciência. Trata-se de manejar estruturas de pensamento e resolver problemas, formando as condições básicas para o pensar em todos os campos, inclusive o tecnológico. Como destaca o documento "Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO" [Librairie Générale Française, 1995, p. 6-7]

Uma educação filosófica amplamente difundida, sob uma forma acessível e pertinente, contribui de maneira essencial para a formação de cidadãos livres. Exercita, com efeito, a julgar por si mesmo, a confrontar argumentos discursivos, a respeitar a palavra dos outros, a submeter-se somente à autoridade da razão. Deste modo, é ainda, incontestavelmente, uma escola de liberdade. (...) Neste sentido, tudo o que favoreça a possibilidade de uma educação filosófica contribui para construir 'as defesas da paz no espírito dos homens', tarefa constitutiva da UNESCO. Esta organização teve sempre por vocação sustentar o desenvolvimento da educação filosófica, tanto para os jovens quanto para os adultos.

Como cita a "Declaração de Paris para a Filosofia", "a educação filosófica deve ser preservada ou estendida onde já existe, criada onde ainda não exista, e denominada explicitamente 'filosofia'; a educação filosófica deve ser assegurada por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinada a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico." [ op. cit. p.13].

Por tudo o que já foi exposto anteriormente conclamamos a todas as autoridades públicas e organizações da sociedade civil a se engajarem no movimento pela aprovação do PLC Nº 101/93 em defesa das disciplinas voltadas para a formação integral do homem, em especial a filosofia, disciplina indispensável para a educação voltada à realização da cidadania."

Campo Grande, 30 de Janeiro de 1996.

Assinam os participantes do curso *A Construção do Pensamento Filosófico na América Latina e Ética da Libertação*, realizados pelo CEFIL em colaboração com a UFMS.



## DECLARAÇÃO DE PARIS PARA A FILOSOFIA

Nós, participantes das jornadas internacionais de estudo "Filosofia e Democracia no Mundo", organizadas pela UNESCO, que ocorreram em Paris, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1995,

*Constatamos* que os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente,

*Estimamos* que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta dos afazeres humanos,

*Consideramos* que a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma idéia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo,

*Sublinhamos* que o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos,

*Reafirmamos* que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética,

*Julgamos* que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia.

É por isso que, engajando-nos em fazer tudo o que esteja em nosso poder - nas nossas instituições e em nossos respectivos países - para realizar tais objetivos, declaramos que:

Uma atividade filosófica livre deve ser garantida por toda parte - sob todas as formas e em todos os lugares onde ela possa se exercer - a todos os indivíduos;

O ensino de filosofia deve ser preservado ou estendido onde já existe, criado onde ainda não exista, e denominado explicitamente "filosofia";

O ensino de filosofia deve ser assegurado por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinado a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico;

Permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado - e não simplesmente justaposto - às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios;

A difusão de livros acessíveis a um largo público, tanto por sua linguagem quanto por seu preço de venda, a geração de emissões de rádio ou de televisão, de audiocassetes ou videocassetes, a utilização pedagógica de todos os meios

audiovisuais e informáticos, a criação de múltiplos espaços de debates livres, e todas as iniciativas susceptíveis de fazer acender um maior número a uma primeira compreensão das questões e dos métodos filosóficos devem ser encorajadas, a fim de constituir uma educação filosófica de adultos;

O conhecimento das reflexões filosóficas das diferentes culturas, a comparação de seus aportes respectivos e a análise daquilo que os aproxima e daquilo que os opõe, devem ser perseguidos e sustentados pelas instituições de pesquisa e de ensino;

A atividade filosófica, como prática livre da reflexão, não pode considerar alguma verdade como definitivamente alcançada, e incita a respeitar as convicções de cada um; mas ela não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar doutrinas que neguem a liberdade de outrem, injuriando a dignidade humana e engendrando a barbárie.

**Consulta Realizada aos associados do Instituto de Filosofia da  
Libertação com objetivo de selecionar os entrevistados para esta  
pesquisa.**

Curitiba, junho 2004.

Prezad@s amig@s e colaborador@s do IFiL

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre Filosofia, Educação e Ensino, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR – Curitiba -PR, sob orientação do Prof. Dr. Geraldo Bauduino Horn.

Nesta pesquisa estarei dialogando com experiências educativas e filosofia. Tive acesso ao seu contato através do IFiL – Instituto de Filosofia da Libertação.

Solicito, por gentileza, que responda as questões abaixo e me envie, o mais breve possível, para o e-mail: giselleschnorr@yahoo.com.br ou para o endereço:

Rua Pres. Rodrigo Otávio, 1573. Bairro Hugo Lange . Curitiba, PR. Cep: 80040-230. Desde já agradeço muito.

Giselle Moura Schnorr

(se precisar use o verso)

Nome Completo:

-Endereço:

Correio Eletrônico

Fone(s):

5- Quando você começou a participar do IFiL – Instituto de Filosofia?

Ano:                      É associado ao instituto?

6- Você ainda participa de atividades do IFiL? Por que?

7-Se participou ou participa explique quais as motivações/interesses nesta participação.

8- Sua prática e/ou atividade profissional tem relação com Filosofia Latino-americana e/ou da Libertação? Qual é?

9- Você se disporia a colaborar com essa pesquisa como entrevistado?

## **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

### 1- Estrutura para entrevistas:

Fio condutor: pertencimento ao IFiL -Instituto de Filosofia da Libertação e a relação que estabelece em sua prática educativa com a Filosofia da Libertação. Eixos/conceitos importantes: concepção de filosofia, de educação,\* de ensino; de escola; ensino de filosofia; filosofia da libertação; de práxis; conhecimento; cultura; libertação.

\*O objetivo não é analisar os conteúdos da prática, mas captar a concepção.

### Questões Gerais

#### 1- Identificação do entrevistado

##### 1.1- Nome:

##### 1.2-Formação: Nível Médio; Graduação; Pós- graduação (temas de pesquisa)

#### 2- Atuação Profissional:

##### 2.1- Em que instituição atua ou já atuou como professor/ educador:

##### 2.2- Que disciplinas ensina ou ensinou?

##### 2.3- Como entrou em contato com a Filosofia?

##### 2.4- Como percebe o ensino de filosofia em nosso país e a formação do professor de filosofia?

#### 3- Atuação no IFiL:

##### 3.1- Qual é sua relação com o IFiL, participa desde qdo, por que, como passou a participar?Como surgiu o IFiL, o que representa para você?

##### 3.2-Como conceitua a Filosofia da Libertação?

##### 3.3- Como entende a Filosofia e a Educação a partir do referencial teórico da Filosofia da Libertação?

##### 3.4- A Filosofia da Libertação contribui para sua prática como educador? Qual é a relevância da Filosofia da Libertação para sua prática?

##### 3.5- Como seleciona os conhecimentos filosóficos no planejamento de suas atividades de ensino e/ou educação?

### Questões específicas :

#### ● Euclides André Mance:

##### 1-Fale um pouco de sua trajetória, de como foi se tornado filósofo e educador.

##### 2- A Escola que estudou, a educação que recebeu, como descobriu a filosofia.

##### 3- A Filosofia da Libertação: como, quando entrou em contato com ela e como se vê neste contexto?

##### 4- Seu exercício de sistematização, de produção filosófica a partir das práticas populares: Como se dá?

##### 5- Duas questões acerca do filosofar que você propõe: a filosofia como produção de conceitos e a filosofia desde as práticas. Fale um pouco sobre essas dimensões do filosofar e como se articulam.

##### 6- Você aponta em seus textos a filosofia como prática de cidadania. Comente esta proposição. Que entende por cidadania, educação e filosofia?

##### 7- Que autores da filosofia da libertação você se identifica ou te influenciaram mais?

##### 8-Que desafios você percebe para que a educação escolar seja libertadora, como pensa o ensino de filosofia neste perspectiva.

- 9- Em sua trajetória mais recente você faz um recorte, uma interface, com o campo da economia. A economia solidária e a filosofia da libertação como se encontram? E a educação neste contexto como a entende?
- 10- No contexto de produção teórica no campo da economia solidária e da filosofia da libertação você propõe a Revolução da Redes de Colaboração Solidária. Fale um pouco desta concepção em sua dimensão econômica, educativa e cultural. Que desafios há? O que tem aprendido nesta trajetória?
- 11- Como você planeja sua prática educativa? Enquanto metodologia e conteúdos como se organiza em sua atuação como educador?
- 12- Quais os conceitos da filosofia da libertação que considera centrais para sua atuação teórico-prática? (alteridade; proximidade; exterioridade; filosofemas; face-a-face; )
- 13-Ao analisar as concepções de filosofia no cerne da constituição do IFIL encontramos o conceito de práxis e de subjetividade como v/c os entende?
- 14- Como se produz e se multiplica este filosofar. Que função tem o filósofo nela? E o filósofo-educador? E IFIL neste contexto?
- 15- Essa é uma dimensão de uma outra racionalidade, não totalizadora, transcultural? Seria uma desconstrução da própria filosofia tradicional? Que importância isso tem para filosofia e para a educação?
- 16- Que outras considerações gostaria de deixar?

Questões específicas:

- Eduardo David de Oliveira
- 1- Fale de sua trajetória, infância, adolescência e sua relação c/ a Escola, a educação.
  - 2- Como encontrou a filosofia e a filosofia da libertação?
  - 3- Fale do nascimento do IFIL, porque participa desde sua fundação, realizações, desafios... Que ações desenvolveu ou desenvolve?
  - 4- Quais os conceitos da filosofia da libertação que considera centrais para sua atuação teórico-prática?
  - 5- Qual seu campo de atuação e como dialoga com a filosofia neste campo? Que diálogo estabelece com a filosofia da libertação? O que busca nela?
  - 6- - Que autores da filosofia da libertação se identifica mais, em que campos do filosofar, que categorias se aproxima neles?
  - 7- Seu trabalho teórico-prático situa-se no campo da antropologia e da educação. Como ocorreu esta aproximação?
  - 8- Como você relaciona a filosofia e educação?
  - 9- Sua tese de doutorado propõe uma filosofia da educação a partir da experiência, das práxis, africanas. Como esta filosofia se articula com a filosofia da libertação?
  - 10-Ao analisar as concepções de filosofia no cerne da constituição do IFIL encontramos o conceito de práxis, de subjetividade e libertação sempre presentes como você os entende?
  - 11- A filosofia como produção de conceitos (Guattari) e desde a prática é seu referencial central? Explique como articula essas concepções no seu campo de atuação.
  - 12- Você fala da Filosofia latino-americana e da libertação como encantamento, filosofia do colibri. Comente um pouco isso...
  - 13- Essa é uma dimensão de uma outra racionalidade, polifônica, não totalizadora, transcultural? Seria uma desconstrução da própria filosofia tradicional? Que importância isso tem para filosofia e para a educação?

- 14- Como se produz e se multiplica este filosofar. Que função tem o filósofo nela? E o filósofo-educador? E IFiL neste contexto?
- 15- Qual a dimensão educativa deste filosofar? Como v/c percebe a contribuição destas filosofias para a educação e o ensino “formal”?
- 16- Em sua prática como filósofo/antropólogo/educador busca que sentidos? O que esta perspectiva de pensar e fazer filosofia exige?
- 17- Explicita um pouco a dimensão educativa do filosofar que v/c desenvolve com o IFiL. Isso do ponto de vista de como, o que se ensina e se aprende, por que, onde, que diferencial isso traz.
- 18- No contexto da filosofia da libertação você considera que o trabalho do IFiL é uma das muitas vertentes? Em que aspectos? Quais os desafios neste trabalho? Quais os aprendizados?
- 19- Que outras considerações gostaria de deixar?
- 20 – Qual a metodologia que você se utiliza em seu trabalho como educador? Que teoria embasa sua metodologia?
- 21 – Quais as perspectivas que você vislumbra para a Filosofia da Libertação? Porque?
- 22 – Como se dá sua interlocução com os Movimentos Populares?

#### Questões específicas:

- Alécio Donizete da Silva:

#### 1-Trajatória

- 1.1- Fale de sua trajetória, sua infância e adolescência.
- 1.2 A Escola que estudou, a educação que recebeu, como descobriu a filosofia.
- 1.3- A Filosofia da Libertação: como, quando entrou em contato com ela e como se vê neste contexto?
- 1.4- Fale do Alécio poeta e do Alécio filósofo, encontros e desencontros. Como se descobriu poeta? O que contribui para isso? O que significa fazer poesia para ti? Tem relação com a filosofia da libertação? Quais?

#### 2- Atuação no IFiL:

- 2.1- Qual é sua relação com o IFiL, participa desde quando, por que, como passou a participar? O que representa para você?
- 2.2-Como conceitua a Filosofia da Libertação?
- 2.3- Como entende a Filosofia e a Educação?
- 2.4- A Filosofia da Libertação contribui para sua prática como educador? Qual é a relevância da Filosofia da Libertação para sua prática?
- 2.5- Fale da metodologia de trabalho que desenvolve em sua prática como educador.
- 2.6- Como você planeja sua prática educativa?
- 2.7- Que autores da filosofia da libertação você se identifica mais? Por que?
- 2.8- Quais os conceitos/concepções da filosofia da libertação que considera centrais para sua atuação teórico-prática?
- 2.9- Você assumiu um grande desafio como coordenador de “metodologia” no projeto de Formação de Educadores Sociais em Recife. O que esta experiência significa para ti? Fale das conquistas, construções e limites.
- 2.10 - Para o IFiL o que representa este projeto?
- 2.11- Explicita como vê a dimensão educativa do filosofar do IFiL (trabalho coletivo). Isso do ponto de vista de como, o que se ensina e se aprende, por que, onde, que diferencial isso traz.
- 3- Fique a vontade para colocar outras observações.

## CARTA DE SÃO LEOPOLDO

### MANIFESTO PELO RETORNO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Os coordenadores e professores dos cursos de Filosofia dos estados do Sul do Brasil, integrantes do Fórum Sul de Cursos de Filosofia, reunidos no IV Simpósio Sul Brasileiro sobre o ensino de Filosofia, redigem e assinam o manifesto que segue.

A mobilização dos estados do sul do Brasil e das instituições de Ensino Superior que possuem o Cursos de Filosofia credenciados junto ao MEC vêm apresentar um conjunto de argumentos em prol do retorno do ensino de Filosofia nas escolas de Educação Básica.

A importância dos conteúdos de Filosofia na formação integral da pessoa humana tem sido reconhecida inquestionavelmente na nova LDB. No artigo 35 em seu inciso III prescreve, aludindo diretamente aos conteúdos e indiretamente à disciplina de Filosofia, a necessidade do *“aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”*. A valorização da Filosofia na LDB é também reforçada no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III quando decreta a necessidade do *“domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”*.

O argumento de que não existiriam professores preparados para trabalhar a disciplina no Ensino Médio e que foi utilizado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso para vetar o projeto de lei complementar 9/00 não se justifica. Visto que já existem em diferentes regiões do Brasil, a exemplo do Fórum Sul de Filosofia, (RS, SC, PR), uma articulação consistente entre os cursos de Filosofia, especialmente preocupados com o ensino de Filosofia, cujo presente evento é resultado desta articulação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no subtítulo “Conhecimentos de Filosofia” da “Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias”, reforçam a posição adotada na LDB afirmando que *“a nova legislação educacional brasileira parece reconhecer afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena”* (p. 89). Novamente parece não haver dúvida de que os conteúdos filosóficos são imprescindíveis para a formação humanística. No entanto, o que garante, sem a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, que os conteúdos imprescindíveis para a formação humana, serão observados? Por isso, acreditamos que a inclusão da Filosofia no ensino não contribui apenas para o fortalecimento da própria Filosofia, mas também para a garantia de um ensino devidamente qualificado e comprometido com a formação humanística.

Outra conquista na luta pela defesa da Filosofia e, conseqüentemente, por uma melhor qualidade no ensino tem sido a experiência concreta de algumas universidades ao adotarem a disciplina de Filosofia em seus programas de vestibular. Dentre as universidades que já estão com o programa podemos citar

a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL). A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Federal de Santa Maria (UFSM), a Federal de Pelotas (UFPEL) e a Federal do Paraná (UFPR) estão em processo de discussão e implementação dessa mesma prática. A inclusão da Filosofia nos programas de vestibular ocasionará um impacto significativo sobre a vida cultural dos estudantes de Ensino Médio, contribuindo para a formação de cidadãos aptos para o exercício da sociabilidade. Ainda além do vestibular existem outros programas de ingresso universitário sendo organizados que incluem a disciplina de Filosofia. Citam-se, aqui, os projetos *Programa de ingresso no Ensino Superior* (UFSM) e *Programa de avaliação da vida escolar* (UFPEL).

De acordo com Humberto Aparecido de Oliveira Guido (2000), no artigo “*A Filosofia no Ensino Médio: um disciplina necessária*” - Parte III, capítulo 5 do livro “**Filosofia no Ensino Médio**”, organizado por Walter Kohan & Sílvio Gallo - “*a inclusão da filosofia nas provas de vestibular tem contribuído também, segundo a Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, para a melhoria da qualidade das provas discursivas das outras disciplinas*” (p.92). Outro aspecto notável, que, segundo ele, é resultado da inclusão de conteúdos de Filosofia no vestibular, é o aumento da procura de profissionais formados em Filosofia para trabalharem no Ensino Médio, o que conseqüentemente resultou no aumento de alunos que procuravam o Curso de Filosofia. Nesse sentido, acreditamos que a inclusão de conteúdos de Filosofia na provas do vestibular contribuiria não somente para o fortalecimento de seu Curso de Filosofia como também, para determinar e adequar o programa do Ensino Médio a um padrão acadêmico desejado pelo Ensino Superior.

A Filosofia é, sem dúvida alguma, a disciplina que possibilita as condições para o *pensar crítico e reflexivo* por excelência. Isso significa que a Filosofia será cada vez mais necessária, pois é ela, na medida em que se ocupa com o pensar em geral, quem nos prepara para pensar as outras disciplinas. Não se trata, porém, de querer defender a superioridade hierárquica da Filosofia, mas de mostrar apenas que ela é tão importante – e atende uma demanda específica – quanto a Matemática, a Física, a Biologia, a História, a Geografia, a Química etc. Salienta-se, portanto, a importância da Filosofia não somente como uma disciplina isolada, mas também como um projeto interdisciplinar, ou seja, como uma proposta de escola e de educação que deverá perpassar todas as disciplinas. Nesse sentido, é imprescindível a inclusão da Filosofia ao conjunto das disciplinas que, tradicionalmente, compõem a grade curricular do Ensino Médio.

Nos estados de Santa Catarina, São Paulo, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, e mais recentemente Minas Gerais a Filosofia no Ensino Médio, por legislação estadual, é obrigatória. Tais experiências têm sido consideradas altamente positivas no aproveitamento dos estudos dos alunos no Ensino Médio, melhorando significativamente, também, a preparação para o ingresso na Universidade.

O próprio documento do MEC, “Padrões de qualidade” entende que o papel da Filosofia no Ensino Médio é prestar uma essencial contribuição tanto para a “compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”, quanto para “o exercício da cidadania”. Como isso se tornará viável se não existir um espaço insitucional para o exercício da Filosofia?



Por fim, atendendo as normatizações do MEC para os Cursos de Licenciatura, os Curso de Filosofia, juntamente com as demais licenciaturas, estão se atualizando no sentido de enfatizar a formação do Professor.

Abaixo, seguem os cursos de Filosofia representados no Fórum Sul de Filosofia e presentes no IV Simpósio Sul Brasileiro sobre o ensino de Filosofia, cujos coordenadores estiveram presentes na assembléia que aprovou esta carta: UNISINOS; UCS; UNIJUÍ; UPF; UFSM; UNISC; UNOCHAPECÓ; UNIFRA; FAPAS; UCPel; UFPel UEM; UEL; PUCPR; UNILASALLE; PUCRS; UFPR; FACCAT; UNIOESTE; Faculdade de Palmas.

São Leopoldo, 07 de maio de 2004.